







NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

GEGENWÄRTIG HERAUSGEGEBEN

VON

ALFRED FLECKEISEN UND HERMANN MASIUS
PROFESSOR IN DRESDEN PROFESSOR IN LEIPZIG.

ACHTUNDFÜNFZIGSTER JAHRGANG.

EINHUNDERTUNDACHTUNDDREISZIGSTER BAND.

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.
1888.

JAHRBÜCHER

FÜR

PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

ZWEITE ABTEILUNG.

HERAUSGEGEBEN

VON

HERMANN MASIUS.

BG

VIERUNDDREISZIGSTER JAHRGANG 1888

ODER

DER JAHNSCHEN JAHRBÜCHER FÜR PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK
EINHUNDERTUNDACHTUNDDREISZIGSTER BAND.

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.



ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

1.
ÜBER LATTMANNS COMBINATION DER METHODISCHEN PRINCIPIEN IN DEM LATEINISCHEN UNTERRICHTE DER UNTEREN UND MITTLEREN CLASSEN.

'Die pädagogik der gegenwart scheint die aufgabe zu haben, den reichen ertrag an pädagogischen gedanken, bestrebungen und erfahrungen, welche die geschichte ihr überliefert hat, sich zu nutze zu machen, indem sie den gesamtertrag mit umfassender, unparteiischer und besonnener prüfung zusammenfaszt und sichtet.'[1] wenn die dem pädagogen der gegenwart damit gestellte aufgabe im bezug auf den lateinischen unterricht jemand ernstlich und mit bewustsein in angriff genommen und bis zu einem gewissen grade gelöst hat, so ist es Lattmann in seiner 'combination der methodischen principien in dem lateinischen unterrichte der unteren und mittleren classen', an deren praktischer ausgestaltung und theoretischer begründung der verdiente pädagog seit 1861 rastlos arbeitet. dasz diese methode es, trotz einzelner anerkennungen, immer noch nicht zu einer allgemeinen würdigung und erprobung in der praxis gebracht hat, das ist zwar einigermaszen mit veranlaszt durch die compliciertheit derselben, die aus der compliciertheit der aufgabe mit einer gewissen notwendigkeit resultiert, bleibt aber in hohem grade bedauerlich im interesse unserer gymnasien und im interesse L.s. schon gewisse allgemeine erwägungen müssen von vorn herein die günstigste meinung für L.s arbeiten erwecken. seine gediegenen leistungen auf dem gebiete der lateinischen syntax sind anerkannt und noch mehr benutzt als anerkannt; seine gründliche kenntnis der geschichte

[1] G. Baur in Schmids encyclop. V s. 791. vgl. Lattmann über die einfügung der inductiven unterrichtsmethode usw. Göttingen. 1886. s. 6.

des lateinischen unterrichts fällt jedem ins auge, der seine theoretischen schriften in die hand nimmt. diese vertrautheit mit der gedankenarbeit früherer pädagogen hat ihn aber bewahrt vor dem fehler, dem der methodiker leicht verfällt, nemlich vor starrer einseitigkeit in durchführung eines einzelnen methodischen principes, vor zu groszer subjectivität. vielmehr ist er bemüht in umsichtigster weise alle bedürfnisse der praxis abzuwägen und ohne gewaltsamkeit gegen den status quo besonnen zu vermitteln. dazu hat auch der umstand beigetragen, dasz seine schulbücher in einer weise successiv aus der praxis hervorgewachsen sind, wie nicht leicht andere. da ferner kaum irgend ein methodischer gesichtspunkt, der für den lateinischen unterricht der unteren und mittleren classen in betracht kommt, bei Lattmann unberücksichtigt geblieben ist, so bieten seine schriften zugleich eine vorzügliche einführung in alle fragen des lateinunterrichtes, wie seine grammatiken dem philologen für eine ganze reihe von capiteln der lateinischen syntax die beste belehrung und reiche anregung gewähren. zu einer eingehenderen beschäftigung mit L.s schriften und, wenn möglich, zu einer praktischen erprobung seiner ideen nach ihrem bescheidenen teile mit anzuregen ist der zweck der folgenden ausführungen. sie wollen lediglich die wesentlichen punkte der methode Lattmanns, meist mit den vom verfasser selbst gegebenen begründungen vorführen. alle kritischen bemerkungen und verweisungen auf das überreiche litterarische material zu den einzelnen berührten fragen sind mit absicht bei seite gelassen.

Lattmann geht bei seinen erwägungen[2] zunächst über den inhalt und gegenstand des lateinischen unterrichts im wesentlichen von zwei gesichtspunkten aus. die fortschritte, welche die grammatik namentlich G. Hermann verdankt, haben sich bald auch im lateinischen unterricht der schule bemerklich gemacht. 'feste einübung der grammatik ist im heutigen lateinischen unterricht die hauptsache, das eigentliche ziel des unterrichts, wenn man es theoretisch auch nicht zugestehen will; — kurz der ganze unterricht ist ein vorwiegend grammatistischer geworden.' der dadurch herbeigeführte gang des unterrichts weicht sehr bedeutend ab von dem im anfang unseres jahrhunderts üblichen, wie ihn Fr. Jacobs in der vorrede zu seinem viel genannten, 1808 erschienenen 'lateinischen elementarbuch' andeutet mit den (von Lattmann citierten) worten: 'kein alter des lebens ist gering zu schätzen; und nie soll dem geist derer, die für den gelehrten stand bestimmt sind, eine inhaltleere oder unbedeutende und geschmacklose nahrung geboten werden. vor allen dingen sollen sie schon frühe in die alte welt eingeführt werden, um diese in der zeit der empfänglichen jugendblüte zu ihrer bessern heimat zu machen.' wie diese

---

[2] J. Lattmann die combination der methodischen principien in dem lateinischen unterrichte der unteren und mittleren classen. programm von Clausthal 1882. (n. 267).

forderung zu erfüllen sei, sagt dieselbe vorrede. 'der erste teil [sc. des lesebuches; er enthält auszer grammatischen übungen 1) Aesopische fabeln, 2) mythologie, 3) erzählungen von berühmten personen des altertums, 4) abrisz der römischen geschichte, 5) länder und völkerkunde der alten welt] kann sogleich mit den ersten anfängern gelesen werden, wenn sie sich die declination und die formen der regelmäszigen zeitwörter bekannt gemacht haben. dieses kann, unseres bedünkens, von einem thätigen lehrer binnen 4 bis 6 wochen bewerkstelligt werden. denn nichts ist dem fortgange in dem erlernen einer sprache nachteiliger als das langweilige ausschlieszende treiben der grammatischen elemente allein, die doch erst in ihrer anwendung hinlänglich von den kindern gefaszt und verstanden werden. man musz bald zum lesen schreiten und dabei das lernen der elemente fortsetzen.' neben das bedenken, dasz die heutige methode diese principien verlassen hat, dasz sie an stelle eines gesunden realistischen humanismus einen leeren formalismus, an stelle der lesebücher die übungsbücher gesetzt hat, deren lateinische sätze doch auch nur beispiele zur wiedererkennung und befestigung der grammatischen regeln bieten wollen, nicht wirklichen lesestoff — neben dieses bedauern also stellt L. doch sofort die anerkennung, dasz allerdings die lateinische grammatik heute nicht mehr blosz im dienste der lectüre stehe, sondern auch einen selbstzweck in sich trage. 'die schulen folgen nolentes volentes der entwicklung der wissenschaft' und anderseits hat das studium der alten sprachen seinen 'realen halt im leben jetzt gänzlich verloren' und wird eingestandener maszen 'zum zweck der formalen bildung betrieben.'

Neben die frage nach dem inhalt des unterrichts tritt die nach der methode. hier handelt es sich um die vom gebiet der wissenschaft auf das der pädagogik übertragenen und dabei umgedeuteten ausdrücke 'deductiv' und 'inductiv'. als deductive methode charakterisiert sich die jetzt herschende, wonach zuerst die regel zum verständnis gebracht resp. als dogma eingeprägt wird und dann erst die übungen angeschlossen werden. die inductive methode kann im unterricht nichts sein, als die befolgung des grundsatzes von Comenius: ubique praecedant exempla, sequantur praecepta et regulae; nach Lattmann aber 'nicht in dem sinne, dasz die regeln aus den beispielen von den schülern abgeleitet, selbst gefunden werden sollen, sondern dasz das exemplum nur als ein 'exemplar' geboten oder aufgefaszt wird, in welchem die regel nicht in ihrer allgemeinheit verstanden und begründend entwickelt, sondern nur in einer concreten erscheinung der anschauung vorgestellt wird.' indem L. diesen letzten punkt betont, wendet er sich ebenso wie gegen die deductive methode auch gegen die 'künstlich zurecht gemachte induction', die den schülern eine sammlung gleichartiger 'toter präparate vorlegt, welche alle dasselbe gesetz demonstrieren sollen', im grunde eine verkappte deduction. L. sieht den wert der induction

aber gerade darin, dasz dem schüler die sache, um die es sich handelt, zunächst in ihrer lebendigen natürlichen existenz, als concretes einzelnes ohne hintergedanken an system und regel geboten und so der ganze reiz zufälliger beobachtung gewahrt wird. die vorgefundenen einzelfälle werden einstweilen (im gedächtnis) gesammelt und erst auf einer spätern stufe zur ableitung und illustrierung der regel verwandt. nach dem bisher gesagten charakterisiert sich also die heute herschende lateinmethode als die formalistisch-deductive, ihr gegenüber steht die realistisch-inductive; denn jede inductive methode ist mit einer gewissen notwendigkeit auch realistisch. jene hat unsere heutigen übungsbücher geschaffen mit ihren 'sammlungen von satzpräparaten nach grammatischem system geordnet', mit ihrem 'chaotischen inhalt', der zudem meist über die sachkenntnis und fassungskraft der schüler hinausgeht. 'infolge dieses übermäszigen, unfaszbaren inhalts wird also der ganze unterricht in den beiden unteren classen inhaltsleer, sachlich vollständig hohl.' ganz entsprechend hat sich das vocabellernen gestaltet. die viel ventilierte frage über die methodische gestaltung des vocabulars in sich ist dabei unwesentlich. vielmehr handelt es sich um die art der aneignung. und hier macht L. der heutigen methode den vorwurf, dasz sie entsprechend ihrer formalistischen richtung 'wörter' lernen läszt, die, auch wo sie im satze vorgeführt werden, wesentlich den zweck haben, die formenbildung an ihnen zu üben. an dem inhalt der sätze mit ihren unverständlichen, bunt durch einander gewürfelten historisch-geographischen notizen, an dem sinn der worte nimmt der schüler kein interesse; und 'da alle die historischen schatten und gespenster, nachdem sie ihren formalen dienst gethan haben, wieder in die unterwelt versinken, so ist es kein wunder, wenn sie auch die an ihnen hängenden worte mit hinabnehmen.' dagegen bietet nun die realistisch-inductive methode dem schüler statt des übungsbuches das lesebuch und schreitet, sobald als möglich zu zusammenhängender lectüre, um inhalt zu gewinnen, an dem sich alles weitere entwickeln soll. und zwar fordert sie, dasz wir unseren schülern in jeder classe einen bestimmt abgemessenen, wohl geordneten, in sich zusammenhängenden orbis rerum geben, in dem sie wie in ihrer welt heimisch werden und in dem sie dann mit den dingen auch die wörter, mit der sache auch die sprache, aber ebenso auch mit der sprache die sache lernen.

Die vorzüge der inductiven methode sind längst allgemein anerkannt. einerseits entspricht sie dem psychologischen gesetz, dasz der naturgemäsze weg menschlicher erkenntnis von der anschauung (dem concreten) zum begriff (dem abstracten) führt, nicht umgekehrt, sowie dem satze, dasz sprache eigentlich nicht gelehrt werden, sondern nur im gefühl des lernenden geweckt werden kann (Wilhelm v. Humbold) d. h. dasz sprachgefühl nicht durch noch so fein detailliertes und mathematisch scharf formuliertes regelwerk, sondern nur auf dem wege der induction gewonnen werden kann. anderseits ist

auch die dabei aufgewendete geistige thätigkeit in höherem grade bildend als bei dem deductiven verfahren. ebenso liegt es auf der hand, dasz durch sie die selbstthätigkeit des schülers in höherem grade geweckt wird, dasz die grammatik, die der knabe sich teilweis selbst aufbaut, oder aus der er die bestätigung und bestimmtere formulierung der bei der lectüre schon geahnten sprachgesetze erhält, dem schüler näher gerückt wird, kurz dasz der ganze gang des unterrichts an interesse und leben gewinnt; das letztere schon deshalb, weil das inductive verfahren es ermöglicht, dem schüler sehr früh in lebendiger sprache einen inhalt zu bieten, welcher sein interesse wachruft und damit die geistige gesamtkraft des schülers entfesselt und für den lateinunterricht heranzieht. man vergleiche nur, um das recht zu würdigen, eine der fabeln, wie sie Lattmann schon gegen anfang des sextanercursus den schülern bietet mit den trocknen und dürftigen 'erzählungen' am schlusz der gewöhnlichen übungsbücher für sexta.

Anderseits sind die gefahren einer einseitigen anwendung der induction nicht weniger einleuchtend. wird die natürliche induction consequent durchgeführt, so gelangen wir zu der natürlichen methode der spracherlernung (Hamilton), nach der das kind die muttersprache oder die fremde sprache von der 'gouvernante' lernt, eine methode, die mit den zwecken des lateinunterrichts im gymnasium unvereinbar ist. auf diese zwecke nimmt gröszere rücksicht die künstliche induction, die den grammatischen gang des unterrichts festhaltend für jedes einzelne stück der formenlehre und syntax ausgewählte und zurechtgemachte beispiele vorlegt, an denen die induction vorzunehmen ist (Perthes). über die mängel dieser methode, bei der ein gut teil des wertes der induction verloren geht und die in ihrer schematischen anwendung auf alle teile der grammatik weit über das ziel hinausschieszt, ist schon oben gesprochen.

Lattmann hat nun ebenso sehr aus sachlichen, wie aus oportunitätsgründen die herschende formalistisch-deductive methode nicht etwa einfach verworfen, sondern den versuch gemacht einen unterrichtsgang zu finden, in dem jene mit der realistisch-inductiven verschmolzen wäre.

Es erhebt sich sofort die frage, welchen von den verschiedenen fäden des unterrichts hat L. bei dieser combination zum leitfaden gemacht? wie erreicht er die nötige concentration des unterrichts? L. schlieszt sich hier, wie für den praktischen methodiker nicht anders möglich, dem bestehenden an, d. h. die grammatik bestimmt auch in seinem system die anordnung des stoffes, die gruppierung des unterrichts. er ist weit davon entfernt Hamiltonianer zu sein, sondern das verdienst seiner methode beruht eben darauf, dasz er es verstanden hat, die kluft zu überbrücken, welche gähnt zwischen der realistisch-inductiven methode, wie sie bei der durcharbeitung der einzelnen pensen zur anwendung gelangen soll, und dem formalistisch-grammatistischen princip für den gang des unterrichts im groszen.

Wie aber die

grammatik

den gang des unterrichts bestimmt, so gibt sie ihm auch durch die eigenartige gestaltung, die L. seiner grammatik gegeben hat, ein ganz bestimmtes gepräge. mit dem realistischen humanismus nemlich und der induction verbindet L. die genetische methode, welche die sprachlichen formen (etymologische und syntaktische) möglichst erklärt und an stelle eines blosz gedächtnismäszigen lernens, ein lernen mit verständnis setzt, mit andern worten L. macht in seiner grammatik in formenlehre und syntax (in maszvollster weise) von den resultaten der sprachwissenschaft gebrauch. aber wie seine methode, so ist auch die gestaltung seiner grammatik[3] erwachsen aus einer combination der principien. es handelt sich dabei um die verknüpfung von fünf methoden 1) der rein-mnemonistischen des 16n u. 17n jahrhunderts, wonach die grammatik nichts ist als eine 'nach einem gewissen schema gemachte sammlung von paradigmen und regeln, die dem gedächtnis einzuprägen sind.' 2) der realistischen (Meirotto-Bröder), die in den belegen der grammatik zugleich realkenntnisse vermitteln wollte, und deshalb sittensprüche und 'merkwürdigkeiten aus der historie, naturlehre, geographie und mythologie' als beispiele verwendet. 3) der specifisch philologischen (Zumpt). 4) der sprachphilosophisch-systematisierenden oder logisch-rationalen (Becker und nachfolger) und 5) der sprachwissenschaftlichen.

Natürlich musz von diesen elementen eins 'das führende sein, und den plan, die anlage des ganzen constituieren'. diese aufgabe fällt dem sprachwissenschaftlichen zu. insofern bezeichnet L. seine darstellung gegenüber der dogmatischen der landläufigen grammatiken, als eine 'genetische'. 'wir gestalten in der that formenlehre und syntax nach ihrer genesis, wenn wir dieselbe natürlich auch nicht bis auf ihre ersten anfänge zurück (historisch) verfolgen, wie die wissenschaft, sondern nur von demjenigen punkte der genesis ausgehen, welcher in der classischen sprachperiode noch ohne weiteres nachweisbar oder in seinen wirkungen erkennbar ist. so lassen wir der wissenschaftlichen forschung entsprechend die formen entstehen aus dem stamm und den endungen. in der syntax gehen wir von der grundbedeutung der casus aus, woraus sich deren verwendung dann genetisch entwickelt; daran schlieszt sich die lehre von der congruenz, welche ja die casuslehre mehrfach voraussetzt. in der lehre von den modi gehen wir gleichfalls von der grundbedeutung (im hauptsatze) aus. — An diese beiden hauptteile der grammatik schlieszen sich dann capitel, deren genetische entwicklung mehr auf

[3] Lattmann die durch die neuere sprachwissenschaft herbeigeführte reform des elementarunterrichts in den alten sprachen. progr. Clausthal. 1871 und — die grundsätze für die gestaltung der lateinischen schulgrammatik. progr. Clausthal. 1885. (n. 274).

logischen kategorien beruht, jedoch so, dasz sie in den entsprechenden formen der sprache ihr festes objectives band haben. an die lehre von den casus und der congruenz schlieszt sich — die lehre vom 'nominalen prädicate', welche in dieser weise als besonderes capitel erst von Müller[4] in die grammatik eingeführt ist. wer sich die mühe geben will, die zusammenhängende darstellung dieser paragraphen einmal zu verfolgen und dann die zerstreuten erwähnungen des materials in andern grammatiken daneben zu halten, wird den unterschied einer genetischen entwicklung und einer nach äuszerlichen rücksichten verteilten und in blosz dogmatischer form gegebenen darstellung deutlich vor augen haben. an die lehre von den modis schlieszt sich die darstellung von der verwendung derselben nach dem sprachlichen grundbegriff der subordination; die teilung erfolgt also nach den satzarten. dabei wird immer von der bedeutung und form der satzart ausgegangen, wenn auch aus praktischen gründen öfters die lehre vom gebrauch der conjunctionen und des modus, oder anderer beziehungen combiniert werden. es ergibt sich dabei von selbst, dasz das der sprachlichen form nach zusammengehörige auch zusammen bleibt, nur der relativsatz, der eben vermöge seiner allgemeinen bedeutung sich keiner einzelnen kategorie unterordnen läszt, tritt an verschiedenen stellen auf, aber dann immer nach maszgabe seiner besonderen (wohl zu unterscheidenden) bedeutung und seiner besonderen modalform. nach logisch-sprachlicher teilung ist auch die lehre von den tempora geordnet, indem hier ohne weiteres das zeitverhältnis als ein objectiv gegebenes vorliegt. eine wesentliche grundlage für eine genetische entwicklung des bezogenen gebrauches der tempora bietet hier aber auch die teilung in die grundkategorien der congruenz, antecedenz und coincidenz.'

wenn aus diesen ausführungen einerseits hervorgeht, dasz sich L. mit der wissenschaftlich correcten betonung der sprachform der satzart in bewusten gegensatz stellt zu Beckers auffassung, als ob die sprachlichen kategorien identisch wären mit den logischen, so ist doch anderseits zur genüge angedeutet, wie das princip einer logisch-rationellen darstellung in verschiedenen teilen der grammatik zur einwirkung gelangt; im allgemeinen hat sich dieses element besonders geltend gemacht in der sorge für einen correcten technischen ausdruck, der nötigen vorbedingung für eine systematische darstellung, eine vorbedingung, die unsere landläufigen grammatiken nur zu oft auszer augen lassen.[5]

Dasz das von den heutigen grammatiken besonders stark betonte philologische element, das weniger zur gestaltung der unterrichtsmethode, als zur gewinnung eines exacten inhalts thut, in Lattmanns grammatiken nicht zu kurz gekommen sei, bedarf keines beweises. jedes blatt seiner grammatik gibt davon zeugnis.

[4] H. D. Müller mitbearbeiter der L.schen grammatiken.
[5] man vergleiche die reiche emendationslitteratur zu Ell.-Seyff.

Eine eingehendere darlegung erfordert dagegen die beantwortung der frage, in wiefern auch das mnemonistische interesse gewahrt ist. lernbare form ist ja sicher für die regeln einer schulgrammatik haupterfordernis. gerade der wesentlichste einwand gegen die heranziehung der sprachwissenschaft in der grammatik geht aber dahin, dasz man sagt, nach dieser mehr in das wesen der sprache einführenden, als auf das 'stramme einpauken' hinweisenden darstellung der formenlehre werde der schüler die formen nicht sicher genug lernen. dieser vorwurf mag gegen zu viel sprachwissenschaft bietende bücher gerechtfertigt sein; Lattmann und Müller glauben dagegen 'den neuen stoff auf das äuszerste beschränkt', 'soweit es angieng dem überlieferten sich angeschlossen und, was namentlich von wichtigkeit erscheint, ihrer darstellung eine möglichst lernbare form gegeben' zu haben. auszerdem aber liegt das mnemonistische element hier gerade in der wissenschaftlich-rationellen behandlung selbst, von der man meint, dasz sie der sicheren gedächtnismäszigen aneignung im wege stehe. nur musz man berücksichtigen, dasz es verschiedene arten zu lernen gibt, ein mechanisches auswendiglernen und ein lernen mit verständnis, das doch auch zu einem festen wissen führt. 'in wahrheit hat der schüler auch nach der neuen methode im wesentlichen ebenso viel seinem gedächtnis einzuprägen, als nach der alten; ja in gewissem sinne noch mehr, da er ja auch die sprachgesetze mit lernen musz. aber gerade dieses mehr kann auszerordentlich zur erleichterung der einprägung dienen, wofern es nur zu diesem zweck gehörig benutzt wird; denn ein lernen mit verständnis und nach systematischer ordnung ist erheblich leichter, als eine blosz äuszerliche einübung.' — 'Namentlich eine scharf gegliederte disposition ist ein auszerordentlich wirksames mnemonisches mittel; aber sie darf dann nicht blosz gegeben und stotterig repetiert, sondern musz auch rite «eingefuchst, eingepaukt, eingedrillt» werden.' eine vorzügliche handhabe zu einer solchen festen disposition bietet nun gerade die anordnung nach den lautgruppen, welche als der 'rote faden' durch die ganze formenlehre sich hindurchzieht. auf ihr beruht die darstellung der 3n declination nach der stammtheorie, auf ihr auch die darstellung der genusregeln in dieser declination. der verlust der genusregelverse wird dadurch aufgewogen; auch ist die zahl der ausnahmen neben den regeln nach der stammtheorie geringer. übrigens hat L. doch auch zur aufzählung der ausnahmen die regelverse verwendet. dieselbe disposition nach den lautgruppen kommt wieder in anwendung bei der aufzählung der unregelmäszigen verba. durch diese einteilung und die weitere nach der perfectbildung wird das ganze material so in gruppen zerlegt, dasz es leicht dahin zu bringen ist, 'dasz der quartaner das ganze verzeichnis nach disposition und regeln der reihe nach auf den fingern her aufsagt.' aber auch in der syntax, besonders z. b. in der casuslehre, tritt es klar zu tage, welche mnemonische bedeutung das wissenschaftliche system in sich trägt.

Mit gutem grund macht L. aber auch darauf aufmerksam, dasz diese rationelle behandlung der grammatik erst voll zur wahrheit werden läszt, was heute so viel behauptet und mit recht behauptet wird, dasz nemlich die grammatik der alten sprachen eine auszerordentliche kraft für die logische bildung besitze. 'will die grammatik wirklich anerkennung dieses ruhmes finden, so musz sie sich einerseits selbst als ein product des menschlichen denkens darstellen d. h. als ein wohlgeordnetes, in sich zusammenhängendes system, aus welchem heraus die sprachlichen erscheinungen ihre gesetzliche oder begriffliche erklärung finden, anderseits in dem schüler das bewustsein erwecken, dasz er trotz allen auswendiglernens, das ihm durchaus nicht geschenkt werden kann, dennoch erst mit seinem denkvermögen auf ihren grund kommt, und zwar, dasz es nicht allein mit einem denken für einen einzelnen bestimmten fall nach äuszerlichen merkmalen gethan ist, sondern dasz das denken ein systematisches sein musz, welches das einzelne immer in seinem zusammenhange mit dem allgemeinen erfaszt. kurz der schüler musz zu der erkenntnis geführt werden, dasz die grammatik eine wissenschaft ist; deshalb musz sie ihm aber auch, wenn auch noch so sehr seinem captus entsprechend vereinfacht, doch als eine wissenschaft vorgeführt werden, ebenso gut wie man dies heutzutage von dem naturwissenschaftlichen und geographischen unterricht verlangt. da wäre es dann aber doch wunderbar, wenn gerade die neuste grosze fortentwicklung der wissenschaft ausgeschlossen oder nur stiefmütterlich in einigen winkeln zugelassen sein sollte, sie, durch welche die grammatik eigentlich erst vollständig zu einer wissenschaft erhoben ist, indem die gründe der spracherscheinungen und ihre entwicklung nachgewiesen werden. und wenn der schüler auch nur in bescheidenem masze bis zur erkenntnis dieser gründe und entwicklungen geführt werden kann, so ist er doch sehr wohl im stande so viel davon aufzufassen, dasz ihm eine vorstellung davon erwächst; dadurch wird ein gröszerer respect vor der grammatik in ihm entstehen und er wird einsehen, dasz es nach dieser unterrichtsmethode mit der logischen bildung seine richtigkeit hat'.

Auch der unterrichtszweck den schülern an der lateinischen grammatik ein verständnis der sprache überhaupt zu eröffnen, findet in der L.schen methode neue förderung, nicht zum wenigsten dadurch, dasz L. darauf ausgeht zunächst immer die sprachlichen kategorien und vorgänge der muttersprache möglichst klar zu legen und erst dann die eigenartige ausdrucksweise des fremden idioms daneben zu stellen. man sehe z. b., wie er im übungsbuch für tertia die deutsche tempus- und moduslehre behandelt.[6]

Natürlich wird man es erst allmählich lernen, die mnemoni-

[6] vgl. L. die deutschen modalitätsverba in ihrem verhältnis zum lateinischen. progr. Clausthal. 1879. demselben zweck dienen L.s grundzüge der deutschen grammatik.

schen hilfen, die gerade die wissenschaftliche darstellung der grammatik bietet, für den unterricht auszunutzen. namentlich wird dabei L.s forderung der 'veranschaulichung' nicht unberücksichtigt bleiben dürfen. nicht nur bei der formenbildung im einzelnen, sondern auch zur übersichtlichen darstellung des systems, d. h. um es vor den augen der schüler entstehen zu lassen, ist die wandtafel fleiszig zu benutzen.

Nimmt man noch hinzu, was oben über L.s fürsorge für eine feste technische, knappen ausdruck ermöglichende terminologie gesagt ist, so darf man wohl einräumen, dasz auch für das mnemonistische interesse in L.s lateinischer grammatik zur genüge gesorgt ist.

Es erübrigt ein wort über das 'realistische' element bei der gestaltung der grammatik. hier zeigt sich besonders der wert eines so geschlossenen systems, wie es die L.schen übungsbücher darstellen. es ist ja nicht wohl möglich als beispiele für die einzelnen regeln der grammatik lauter sätze zu geben, die in ihrer vereinzelung genügend interessanten und verständlichen inhalt böten. die sprachliche seite musz bei dieser auswahl in höherem grade als die inhaltliche betont werden. die in L.s grammatik angeführten belege sind nun aber die aus den lesebüchern von sexta ab dem schüler bekannten, aus sentenzen oder 'merkwürdigkeiten' historischer und geographischer art erwachsenen loci memoriales, die bei der lectüre eingeprägt, aus dieser immer wieder ihre beleuchtung erhalten, wenn sie später in der grammatik als musterbeispiele wieder auftauchen. die erinnerung an den sachlichen zusammenhang, in dem sie seinerzeit vorgekommen sind, eine erinnerung, die nach dem ganzen gang des unterrichts bei L. nicht wohl verloren gehen kann, wird verhüten, dasz der schüler in ihnen nur grammatische präparate sehe, er wird interesse auch an ihrem inhalt nehmen. und 'es würde wahrlich von wert sein, wenn die erinnerung an diese fest eingeprägten schönen stellen, sinnigen ausdrücke, edlen handlungen, bedeutsamen historischen ereignisse sich an die 'trockne grammatik' knüpfte; und dann auch ein vater nicht nur die verschen, sondern auch die 'den verstand und das herz' ergreifenden 'vielen schönen und interessanten gedanken' aus der jugendzeit im munde des söhnchens wieder erklingen hörte!'

Mit diesen ausführungen ist aber der gehalt der L.schen methode an allgemeinen didaktischen gedanken noch keineswegs erschöpft. gerade in der letzten zeit ist ein zweig des lateinischen unterrichts, namentlich auf Ecksteins anregung hin, wieder zu ansehen gekommen und teilweise in neue beleuchtung gerückt worden, der bereits dem absterben nahe zu sein schien,

das lateinsprechen.

Auch L. hat den gedanken Ecksteins, dasz das lateinsprechen nicht nur als ein zu erreichendes ziel, sondern vielmehr als ein methodisches mittel des unterrichts von unten auf anzusehen

sei, in seiner bedeutung erkannt und gewürdigt. es gilt nur, das sprechen in den rechten zusammenhang mit dem ganzen übrigen lateinischen unterricht zu setzen. das geschieht, wenn es zunächst wesentlich eine reproduction des gelesenen ist. nun sollen diese übungen ja schlieszlich formalistischen zwecken dienen. um diese den schüler erkältende absicht aber zu verdecken, den übungen den charakter eines sprechens um des inhalts willen aufzuprägen, müssen sie dann vorgenommen werden, wenn der unterricht aus sich selbst heraus die veranlassung herbeiführt. dazu bietet wieder die inductive methode L.s die handhabe. da die belegstellen der grammatik aus der früheren lectüre entnommen sind, so werden sich an ein solches beispiel der grammatik zwanglos fragen über den zusammenhang, in dem es gestanden, anschlieszen, fragen, die zu einer wiederholung der betreffenden erzählung usw. führen. in der zeit, wo latein gesprochen wird, sind aber auch alle etwa vorkommenden störungen lateinisch zu verhandeln. gerade die inductive methode, die schon auf der untersten stufe dem schüler bei der lectüre lebendiges latein vorlegt, ermöglicht solche sprechübungen, bei denen der lehrer zur gewinnung des lateinischen ausdrucks eben stets an die gelesenen und memorierten lesestücke der vorausliegenden stufen zu erinnern hat; voraussetzung ist hier, wie überhaupt bei dem unterricht nach L.s methode, dasz der unterrichtende mindestens den in den büchern seiner und der vorhergehenden classen verarbeiteten lectürestoff und dessen sprachliche form stets gegenwärtig hat. wie viel aber z. b. schon die in sexta gelesenen fabeln mit ihren dialogpartien ausbeute für die zwecke des lateinsprechens gewähren, zeigt L. sehr hübsch in seinem oben genannten programm 'combination usw.' s. 33 ff.

Eine vorzügliche vorbereitung auf das lateinsprechen bietet schon in sexta das ausdrucksvolle hersagen solcher fabeln; das erreicht man, wenn man sie d i a l o g i s c h lesen und vortragen läszt. 'will man aber dieses material r e c h t ausnutzen, so musz man noch einen schritt weiter gehen, nemlich die fabel d r a m a t i s c h a u f f ü h r e n lassen.'

Von quarta ab, meint L., können schon versuche freieren, von der lectüre unabhängigen sprechens gemacht werden, indem der lehrer in anknüpfung an übungssätze des quartanerlesebuches sich einiges aus der heroengeschichte, das im quintanerbuch nicht lateinisch verarbeitet ist, vortragen läszt. damit sind wir aber zu einer frage gelangt, die mit dem eben erörterten, wie mit manchen andern einrichtungen der L.schen methode in engem zusammenhang steht, nemlich zur frage nach

dem verhältnis des lateinischen unterrichts zu dem in der alten geschichte.

Wie schon oben dargelegt, ist eine wesentliche forderung der methode L.s, eine forderung mit deren erfüllung er ernst macht, die, dasz die schüler die sprache mit und an dem inhalt, der sache

lernen. die sache, um die es sich hier handelt, ist aber natürlich die alte geschichte. L. verlangt daher, dasz der unterricht in der alten geschichte in VI und V den lateinischen stunden zugewiesen, der der IV aber geradezu mit dem lateinischen unterricht verbunden werde. er macht mit recht darauf aufmerksam, wie naturwidrig es ist, dem schüler den genusz am inhalt der altsprachlichen lectüre dadurch zu zerstören, dasz man diesen inhalt vorwegnimmt, in besondern geschichtsstunden vorträgt, repetiert usw. 'wozu später mühselig aus den Homerischen formen herausklauben, was man schon in VI und V bis ins einzelne kennen gelernt hat?' 'sieht man denn nicht, dasz man durch dieses ausrupfen der schönsten federn für die untersten classen die schüler nur blasiert macht gegen den genusz der schriftsteller selbst?' viel naturgemäszer ist es, dasz sich den schülern mit der fremden sprache auch eine fremde welt eröffnet. in sexta musz man freilich aus leicht begreiflichen gründen auf die sagengeschichte und geschichte in lateinischer form und damit überhaupt verzichten. hierher gehört die lateinische fabel. in V aber kann bereits heroengeschichte und weltgeschichte (namentlich in ihren sagenhaften anfängen) dargeboten werden, und das thut L. in seinem lateinischen lesebuch für V. natürlich kann der lateinische text die geschichte nur in groszen contouren vorführen, aber der lehrer wird eben dadurch dem unterricht einen neuen reiz geben, dasz er die umrisse des lesebuchs ausmalt. 'wenn in dieser weise zu der lateinischen lectüre in V belebende erweiterungen hinzukommen, dann werden die lateinischen stunden dem knaben eine grosze freude sein, wegen des herlichen inhalts, den man da liest — liest; denn das alles knüpft sich jetzt an den lateinischen text. so mache ich den lateinischen unterricht in V zu seinem eignen segen zugleich zum unterricht in der alten sage und der ältesten geschichte, hinterlasse den schülern für ihr leben die erinnerung, dasz sie alle jene schönen geschichten in den lateinischen stunden und in lateinischer sprache kennen gelernt haben. vielleicht dürfte man hoffen, dasz die liebe zu den alten sprachen dadurch belebt werde, wenn sie schon auf den ersten stufen als das kleid von sachen dargeboten werden, welchen das jugendliche herz liebe zuwenden kann und musz.'

Damit wird allerdings in ganz anderer weise und in höherem sinne, als bei allen andern dahin zielenden versuchen, die lectüre zur basis des ganzen unterrichts gemacht und dem satze Herbarts entsprochen: 'die alte geschichte ist der einzige mögliche stützpunkt für pädagogische behandlung der alten sprachen.'

Für die lateinische lectüre der IV ist die L.sche bearbeitung des Cornelius Nepos (emendatus et suppletus) zu benutzen, die sich mit ihrem stoffe an das im quintanerpensum behandelte anschlieszt. sie gibt in form von biographien eine fortlaufende griechische geschichte von Miltiades bis auf den tod Alexanders und aus der römischen geschichte den ersten und zweiten punischen krieg. auch hier

sind natürlich durch den mit dem lateinischen und geschichtlichen unterricht betrauten lehrer die lücken des geschichtlichen pensums durch erzählung auszufüllen. das aus der lectüre der V bekannte ist lateinisch zu repetieren, wie auch die am schlusz des jahrescursus stattfindenden repetitionen lateinisch vor sich gehen.

Unterstützt wird diese verschmelzung des lateinischen und geschichtlichen unterrichts auch noch dadurch, dasz die übungsstücke der einzelnen classen den stoff jedesmal der lectüre der vorhergehenden classe — auch im interesse der sprachlichen seite des unterrichts — entnehmen; so entsteht eine fortgesetzte immanente repetition, die der sprachlichen und sachlichen seite gleichsehr zu gute kommt.

Auch hier also tritt etwas hervor, was schon allein geeignet wäre der L.schen methode eine grosze überlegenheit über das bestehende zu geben, nemlich die wirklich ingeniöse art, wie L. alle die einzelnen fäden des unterrichts zusammengearbeitet hat zu einem ganzen, in dem sich alle teile auf einander beziehen, sich halten und stärken, die erstaunliche

verkettung,

die der ganze lateinische unterricht von sexta bis tertia durch seine methode erhält. die gar nicht schlimm genug zu schildernde schädigung, die der unterricht durch mangelhaften zusammenhang bei der jetzigen handhabung erleidet, wird hier gründlich beseitigt. man sehe nur, wie die anordnung der vocabeln im übungsbuch in beziehung gesetzt ist zu der ordnung des grammatischen systems, wie das material des lesebuchs sich im übungsbuch der nächst höheren classe unter verschiedenen formen und in der grammatik in den beispielsätzen wiederfindet, wie also die loci memoriales in den ganzen unterricht hineingearbeitet sind, wie auch die stilistischen und synonymischen zusammenstellungen für die mittleren classen nichts sind als eine repetition des bei der lectüre von sexta ab inductiv gefundenen, wie der inhalt jedes lesebuchs sich anschlieszt an den der vorhergehenden stufe, wie geschichts- und lateinunterricht in einander gearbeitet sind, wie das lateinsprechen an grammatik und lectüre zugleich anknüpft und eine repetition bzw. ergänzung der letztern darstellt, und wie von jedem einzelnen stück des unterrichts fäden zu allen andern führen. man nehme z. b. die schon mehrfach erwähnten loci memoriales. sie werden gewonnen aus der lectüre, sie dienen zu retrovertierübungen usw. im übungsbuch, sie finden sich in der grammatik wieder als belege zu den regeln, an sie knüpft das lateinsprechen an, welches wieder auf die lectüre zurückführt.

Ihre ganze wirksamkeit für den unterricht entfaltet diese verkettung in der L.schen methode natürlich nur dadurch, dasz L. selbst den ganzen unterrichtsgang in seinen lehrbüchern ausgearbeitet vorlegt, so dasz der lehrer ihn nicht erst selbst aus den einzelnen substraten zu gestalten hat. freilich ist es nicht nur nötig, dasz sämtliche lehrbücher L.s in gebrauch genommen werden, sondern auch

dasz der unterrichtende auf jeder stufe mindestens die lehrbücher der classen unter der seinigen in- und auswendig kennt.

Zur betrachtung dieser lehrbücher gehen wir nun noch über. am kürzesten können wir uns fassen über die

lateinische grammatik.

H. D. Müller und J. Lattmann haben schon 1861 in dem 'elementaren lern-, lese- und übungsbuch' und seit 1864 in einer 'lateinischen schulgrammatik' ihre principien zu verwirklichen gesucht. nach der ausführlichen derlegung derselben, die wir oben gegeben haben, erübrigt hier nur noch der hinweis auf einige mehr äuszerliche punkte. was nemlich zunächst die auswahl des stoffes betrifft, so ist 'eine darstellung des durchgreifenden sprachgebrauchs der mustergültigen prosa' geboten, das sonst etwa nötige soll gelegentlich vom lehrer bei der lectüre gesagt werden. damit ist aber natürlich nicht ausgeschlossen, dasz die beispiele geeigneten falls aus späteren prosaikern oder aus dichtern entnommen sind.

Mit rücksicht auf die verschiedenen bedürfnisse der schüler auf den verschiedenen altersstufen, ist die ganze syntax in drei curse geteilt — ohne dasz dabei in der hauptsache der wissenschaftlichen anordnung eintrag geschähe — und ausdruck und fassung der regeln in den beiden ersten cursen der entsprechenden altersstufe angepasst; kurz 'der erste und zweite cursus sind als lernbuch behandelt'. an stelle der in dritter auflage (1872) 'über das dem gymnasium angemessene masz hinaus angeschwollenen' 'lateinischen schulgrammatik' kommt für das gymnasium jetzt in betracht die 'kurzgefaszte lateinische grammatik' (5e aufl. 1885), die ungefähr das von Ellendt-Seyffert gebotene material in der oben dargelegten art verarbeitet.

Daneben ist noch (1885), 'um dem nun einmal immer stärker andringenden verlangen nach einer noch kürzern fassung und zugleich auch den bedürfnissen des realgymnasiums entgegenzukommen', eine 'lateinische formenlehre und hauptregeln der syntax in systematischer ordnung für alle classen des gymnasiums' erschienen.

Um die grammatik gruppieren sich die

lese- und übungsbücher:

1) das elementarbuch für sexta [5e aufl. 1882]. es ist für den sextaner zugleich grammatik, vocabular, übungs- und lesebuch. in seinem ersten teil weicht es methodisch nicht wesentlich von andern elementarbüchern ab. denn da die knaben nach sexta die vorstellungen von casus, numerus, genus, tempus u. a. nach L.s voraussetzung aus dem deutschen unterricht schon mitbringen, so 'ist es psychologisch-didaktisch durchaus gerechtfertigt, ihnen sofort die correspondierende formenbildung des lateinischen zu lehren'. die induction 'erscheint erst dann nötig, wenn man zu formen schreitet, welche sich mit dem deutschen nicht oder nur unter umständen decken, also coniunctiv., fut. exact., gerund., supin., part. futur. act.

und pass., deponens, ferner für die unregelmäszigkeiten'. demgemäsz wird in den ersten 59 paragraphen des buches das für sexta bestimmte material in der üblichen reihenfolge der declination, als hauptfaden, mit fortwährendem einschlag teils aus der conjugation, teils aus der satzlehre durchgearbeitet; es folgen immer auf einander paradigma, vocabeln, lateinische sätze, deutsche sätze. von § 60 ab — gelernt sind 1e und 2e declination und teile der 3n declination, sowie das wesentliche der activen formen von esse und der 1n und 2n conjugation — wird mit der lectüre kleiner fabeln und damit mit der induction an 'wirklich lebendiger sprache' begonnen. die fabeln sind zwar sorgsam dem jeweiligen standpunkt des sextaners entsprechend ausgewählt, aber nicht für die zwecke der grammatik künstlich zugestutzt (präparierte induction). noch nicht bekannte worte und formen werden dem schüler durch eine mit den wachsenden kenntnissen des sextaners immer mehr verschwindende interlinearversion verständlich gemacht. die zusammenhängende lectüre beschränkt sich durchaus auf diese fabeln; der schüler soll in diesem einen vorstellungskreis — auch sprachlich — heimisch werden. auch bei den einzelsätzen sind historische und geographische mit ihrem chaotischen durcheinander vermieden und der kreis des alltagslebens ist nicht überschritten.[7]

Neben der lectüre und dem fleiszigen memorieren der fabeln geht die erlernung der grammatik in der gewöhnlichen weise vor sich, nur wird nunmehr das aus den lesestücken inductiv gewonnene material bei der vorführung des grammatischen systems zu 'anknüpfungen' benutzt, das declinations- bzw. conjugationsschema wird, soweit möglich, mit hilfe der bei der lectüre vorgefundenen und memorierten einzelnen formen aufgebaut. es wird so das gewöhnliche sextanerpensum gelernt und eingeübt; nur die conjunctive, gerund., sup., part. fut. act. und pass., deponent. und posse werden in den übungen noch nicht verwendet, sind aber am schlusz des ganzen buches gesondert zusammengestellt und werden 'nur propädeutisch (auf V vorbereitend)' memoriert.

Von den 30 gebotenen fabeln soll ein groszer teil auswendig gelernt, die übrigen s ä m t l i c h gelesen werden, da ihre kenntnis in V vorausgesetzt wird und bis nach III A hinein das sprachliche material jener fabeln in den übungsbüchern benutzt wird. es liegt ja in der natur der sache, dasz diese n i c h t zu grammatischen zwecken präparierten, ausgestopften und ausgerenkten fabeln auch nicht gerade immer beispiele in gröszerer zahl für die unmittelbar folgenden stufen des grammatischen unterrichts bieten, vielmehr kommt ein groszer teil des sprachlichen materials erst später zu seiner verwendung. 'denn die ganze schulzeit hindurch, selbst in der prima soll der grammatische und stilistische unterricht noch von

---

[7] auszer den weiter oben gegebenen allgemeinen erörterungen über die L.sche methode vergl. auch L.s aufsatz im 'gymnasium' 1886 s. 3 ff.

diesen frischen wiesen des fröhlichen gedankenkreises der knabenzeit pflücken.' 'darin liegt eben ein besonderer wert dieser unpräparierten induction, dasz so schon auf den untersten stufen eine menge fäden angesponnen werden, welche sich durch alle classen hindurchziehen und so den zusammenhang des ganzen unterrichts vermitteln.' zum unterricht in der sexta selbst aber werden die fabeln auszer durch ihre schon betonte verwendung für die formenerlernung auch dadurch in beziehung gesetzt, dasz sie stoff zu metaphrasen in einzelsätzen und zusammenhängenden erzählungen bieten.

Die darstellung des grammatischen pensums beruht schon im elementarbuch auf den resultaten der sprachwissenschaft. namentlich tritt das in der behandlung der 3n declination hervor. doch zeigt sich auch hier wie überall bei L. das streben, sich dem hergebrachten nach möglichkeit zu accomodieren.

Endlich soll nicht unerwähnt bleiben, dasz auch schon der gebrauch des lexicons auf dieser stufe angebahnt wird. es ist zu diesem zweck dem buch auf 10 seiten ein alphabetisch geordnetes glossar angehängt.

Unmittelbar nach drucklegung der 5n auflage des elementarbuches war L. der gedanke gekommen, den gang des unterrichts in VI in der weise abzuändern, dasz wie bei Perthes dem sextaner im ersten semester nur lateinische beispiele, keine deutschen sätze zu übungen vorgelegt würden. dadurch wäre die möglichkeit geboten, den ganzen cursus der formenlehre in einem halbjahr abzumachen; nach michaelis würde dann das ganze pensum repetiert, an deutschen sätzen eingeübt und mit der lectüre der fabeln begonnen, bei denen dann natürlich die interlinearversion zum groszen teil wegfallen könnte. damit wäre allerdings die induction fast vollständig aus dem unterrichtsgang der sexta beseitigt. die bestrebungen der herschenden pädagogik führen aber genau zu dem entgegengesetzten ziel, und L. hat sich, seitdem er sich über die stellung seiner methode zur Herbartschen pädagogik klar geworden ist, bewogen gesehen, auch in dem unterrichtsgang der sexta, den forderungen dieser pädagogik entsprechend, der induction einen breitern raum zu gewähren. er veröffentlichte 1886 eine 'nebenausgabe zur fünften auflage des elementarbuches für sexta', die er selbst bezeichnet als einen methodischen versuch, 'der darauf abzielt, die inductive methode in den lateinischen elementarunterricht einzufügen'.[8] L. hält also auch jetzt noch an der combination der methoden fest; der gang des unterrichts im groszen ganzen wird nach wie vor durch die grammatik bestimmt, aber innerhalb dieser grenzen ist das verfahren mehr als im elementarbuch ein inductives. für die 1e und 2e declination allerdings erscheint L. auch jetzt noch

[9] Lattmann 'über die einfügung der inductiven unterrichtsmethode in den lateinischen elementarunterricht'. zugleich als vorrede zu der nebenausgabe usw. 1886. s. 3.

die induction aus den oben angeführten gründen als überflüssig. 'ebenso wenig ist es nötig für die wortkenntnis sogleich in den ersten anfängen induction zu verwenden, da es ganz dem natürlichen verlangen entspricht, zunächst erst einmal zu erfahren, wie eine reihe gewöhnlicher wörter auf lateinisch heiszt.' die stärkere betonung der induction macht sich aber bemerklich erstens darin, dasz mehrfach anstatt einer regel eine anzahl von beispielen gegeben ist, mit der aufforderung für die schüler, die regel daraus abzuleiten, zweitens darin, dasz mit der zusammenhängenden lectüre früher als das nach dem elementarbuch der fall war, begonnen wird. schon nach erlernung der masculina der 2n declination wird den schülern eine kleine fabel vorgelegt; und einzelsätze zur einübung des grammatischen pensums und zusammenhängende lectüre wechseln von jetzt ab unaufhörlich. dadurch wird es ermöglicht, schon im anfang des cursus bei der erlernung der formen in der oben angegebenen weise die induction zu hilfe zu nehmen. namentlich tritt sie überall da ein, wo es sich nicht einfach darum handelt zum deutschen die correspondierenden lateinischen formen hinzuzulernen, sondern wo neue sprachliche begriffe gewonnen werden sollen.

Im übrigen unterscheidet sich die 'nebenausgabe' vom elementarbuch noch dadurch, dasz in den ersten 25 paragraphen, d. h. bis abschlusz der 1n und 2n declination sich keine deutschen übungsbeispiele finden, weil der schüler (nach der besonders von Perthes vertretenen ansicht) erst einigermaszen in der neuen formenwelt heimisch werden soll, ehe ihm übersetzungen in die fremde sprache zugemutet werden. dem vorgange von Perthes dürfte auch der energische hinweis auf regelmäszige repetition der vocabeln nach etymologischen, sachlichen und andern gesichtspunkten zu danken sein.

Noch deutlicher tritt das wesen der L.schen combination in den lehrbüchern für quinta zu tage. zu benutzen sind hier

2) übungsbuch mit formenlehre und satzlehre für quinta [6e aufl. 1884] und

3) lesebuch für quinta mit erklärenden noten und einem lexicon [7e aufl. 1884].

Der gang des unterrichts ist folgender. im ersten semester wird in wöchentlich 6 stunden die formenlehre mit hinzufügung aller unregelmäszigkeiten nochmals durchgenommen und an der übersetzung von deutschen einzelsätzen geübt. das verfahren ist im wesentlichen dogmatisch-deductiv, doch so, dasz immer wieder die fabeln der VI zu einer inductiven hilfeleistung herangezogen werden. neben diese übungen tritt sofort die zusammenhängende lectüre des lesebuches in 4 stunden wöchentlich. wie in sexta der inhalt der lectüre einen bestimmten orbis rerum darstellt, so auch hier. geboten werden Graecorum fabulae, res Asiaticae, res Romanae; also entsprechend den ansichten L.s über das verhältnis von alter geschichte und latein lauter historischer stoff; und zwar nicht ein für formalistische zwecke zurecht gemachter, sondern ein solcher, der 'die sprache als eine

natürlich lebendige, d. h. aus dem inhalt und um des inhalts willen sich gestaltende entgegentreten läszt'. die stücke sind daher möglichst den quellen entnommen. den anfang bilden einige colloquia, die zum lateinsprechen zu verwerten sind, und einige narratiunculae.

Der schüler soll durchaus die sache, den inhalt, den ihm sein lesebuch bietet, ernst nehmen, soll 'bestimmt das bewustsein empfangen, einerseits dasz er sprache lernt, um sachen daraus zu lernen, anderseits dasz er eben mit und an diesen sachen die sprache lernt'. in diesem sinne ist dem lesebuch eine knappe zeittafel, deren jahreszahlen (natürlich lateinisch) 'baumfest auswendig zu lernen' sind, und einige kleine kärtchen beigegeben.

Bei der auswahl der stücke nach der sprachlichen form ist nun natürlich im allgemeinen auf die fassungskraft des quintaners rücksicht genommen, aber da die lectüre im ersten semester inductiv auf das syntaktische pensum des zweiten quintanersemesters und weiterhin der quarta vorbereiten soll, so bieten die lesestücke ziemlich viele dem quintaner noch unbekannte constructionen (abl. abs. acc. c. inf. gerund. casuslehre), die zunächst immer nur für den concreten fall erläutert, übersetzt, mit ähnlichen vorgekommenen fällen zusammengestellt und gemerkt werden, und aus denen erst im zweiten semester eine reihe von syntaktischen regeln, die der V zufallen, systematisch gewonnen und geübt werden. namentlich werden zu diesem zweck zugleich mit dem inhalt des gelesenen eine reihe von loci memoriales eingeprägt. die ganze kunst des lehrers ist bei der lectüre auf die richtige handhabung der induction zu verwenden. es gilt nicht nur dem schüler die unbekannten lateinischen constructionen in einer das deutsche mit dem lateinischen geschickt vermittelnden weise nahe zu bringen und zu übersetzen, ohne dasz dabei von 'regeln' die rede sein darf, sondern auch die reihen von beispielen, die sich allmählich aus der lectüre im kopfe des quintaners ansammeln sollen, selber zu merken und beim schüler immer wieder aufzufrischen. 'es sind im ganzen 377 sätze, die der quintaner mit nach quarta bringen soll, wenigstens den grösten teil davon.' erleichtert wird dem lehrer und schüler die aufgabe durch noten zu den lesestücken, noten, welche auf die paragraphen der satzlehre im übungsbuch verweisen, wo die betreffenden stellen des lesebuchs als beispiele zu den regeln zusammengestellt und übersetzt sind.

Der grammatische unterricht ist übrigens im zweiten semester auf 4 stunden zu beschränken, in denen die satzlehre auf der durch die lectüre gewonnenen grundlage deductiv durchzunehmen ist. die übersetzungsübungen ins lateinische werden immer noch groszenteils an einzelsätzen vorgenommen, doch werden auch schon zusammenhängende stücke geboten, für die der inhalt der in VI gelesenen fabeln und der historischen abschnitte des quintanerpensums benutzt ist.

Im engsten anschlusz an die übungsbücher für quinta steht

4) das übungsbuch für quarta [6e aufl. 1885], das in seiner ersten hälfte der einübung desjenigen materials dient, welches die quintanerlectüre inductiv geboten, das aber in der quinta noch nicht grammatisch verarbeitet und eingeübt worden ist. jeder abschnitt des übungsbuches für quarta beginnt daher mit einer reihe von sätzen des quintanerübungsbuches in deutscher übersetzung; sie werden vom schüler ins lateinische retrovertiert, und an den so wiedergewonnenen lateinischen beispielen wird die regel entwickelt. zu benutzen ist als grammatik immer noch die zusammenstellung, die sich im quintanerübungsbuch findet.

Die zweite hälfte des jahrescursus bringt erweiterungen des quintanerpensums (casuslehre und ausgewählte partien aus der lehre vom zusammenhängenden satz); die regeln sind nunmehr nach der eigentlichen grammatik, die von jetzt ab in der hand der schüler sein soll, zu lernen, nachdem sie vorher im ersten semester in ähnlicher weise bei der Neposlectüre inductiv vorbereitet sind, wie der erste teil des grammatischen jahrespensums durch die quintanerlectüre. natürlich ist aber auch im zweiten halbjahr der quarta der gewinn der quintanerlectüre an musterbeispielen und loci memoriales durch stete wiederholung zu erhalten, wie anderseits die Neposlectüre inductiv auch schon das grammatische pensum der tertia vorzubereiten hat.

Von jetzt ab sind auch eine reihe synonyma und classischer regeln, die schon bei der lectüre der VI und V zur anschauung gekommen sind, einzuprägen und einzuüben. die für IV bestimmten sind von L. am anfange des quartanerübungsbuches zusammengestellt. die übungen werden an einzelsätzen und an zusammenhängenden stücken gemacht, die teils inhaltlich, teils dem wortschatze nach aus dem lesestoff der quinta entnommen sind.

Als anhang zu dem übungsbuch ist endlich ein 'grammatisches repetitorium' beigegeben, das die 'haupt-loci memoriales und sentenzen des quartanerpensums' in deutscher übersetzung enthält. seine verwendung liegt auf der hand.

Die lectüre für IV bilden die vitae des Nepos; aber es handelt sich dabei um einen von L. zurecht gemachten Nepos, dessen vollständiger titel heiszt:

5) Cornelii Nepotis liber de excellentibus ducibus exterarum gentium in usum scholarum dispositus et emendatus ex Iustino, Cicerone, Frontino aliisque scriptoribus Romanis suppletus et Curtii Rufi historiae Alexandri magni in breviorem narrationem coactae. beigegeben sind Phaedri fabulae und für die übungen im lateinsprechen das aus Terenz gezogene stück filius perditus, ferner ein lexicon, res gestae cum annis memoria tenendae und landkarten von Griechenland, Italien und zum zuge Alexanders. der inhalt des buches schlieszt mit seinen vitae aus der griechischen und römischen geschichte in natürlichem fortschritt an die historische lectüre des quintanerlesebuches an. die ergänzungen und

verbesserungen sind fast durchgängig alten lateinischen schriftstellern entnommen, vor allem aus Justinus, Curtius und Frontinus, vieles aus Cicero, einzelnes aus Valerius Maximus, Livius, dem ältern Plinius, Seneca, Gellius, Florus, Eutrop, Aurelius Victor. 'vielleicht nimmt man gerade an dieser composition gleichsam eines mosaiks aus antiken stücken deshalb anstosz, weil man eine zu grosze buntheit der darstellungsform befürchtet. — Allerdings wird man, wenn man den kritischen maszstab eines kunstwerkes oder einheitlichen schriftwerkes anlegt, öfter auffällige differenzen finden. allein die darstellungsform des Nepos ist gerade eine wenig künstlerisch ausgeprägte oder abgeschlossene, vielmehr eine so skizzenhafte und lockere, dasz sie einschaltungen sehr wohl verträgt.'

Zu dem L.schen Nepos gehören separat gedruckte anmerkungen; diese verweisen teils auf die satzlehre für V (im quintanerübungsbuch), um dem quartaner bemerklich zu machen, was er an grammatischem wissen zum verständnis der Neposstelle in seiner erinnerung aufzufrischen habe, teils veranlassen sie den schüler die grammatik, in die er von IV an eingeführt werden soll, zur hand zu nehmen, teils ziehen sie einzelne paragraphen der im übungsbuch der IV zusammengestellten stilistischen regeln an.

Für den lehrer sind die r o t gedruckten anmerkungen bestimmt, die ihn auf die stellen aufmerksam machen, welche für das später zu erlernende grammatische pensum die inductive grundlage schaffen sollen und deshalb bei der lectüre zu betonen event. als loci memoriales zu lernen sind. die betreffenden sätze finden sich später in der grammatik als beispielssätze wieder.

Den abschlusz des ganzen systems bilden

6) die übungsbücher für tertia, erste hälfte für untertertia, zweite hälfte für obertertia [1881/2] mit stilistischen regeln, zusammenstellungen von synonyma und phrasen und reichlichen anmerkungen, die die wahl des richtigen lateinischen ausdrucks fördern sollen.

Wenn schon für die unteren stufen der grundsatz gilt, die übungsbeispiele möglichst nur dem gedankenkreis zu entnehmen, in dem der schüler entweder von selbst heimisch ist oder durch die vorhergehende lectüre heimisch geworden ist, so ist das in tertia noch leichter durchführbar, da in quarta reichlich historischer stoff durch die lectüre des Nepos zugeführt worden ist. diese anknüpfung ist aber nicht nur in sachlichem, sondern auch in sprachlichem interesse nötig. 'die notwendige grundlage eines guten stils in jeder sprache ist sicherheit in dem ganz einfachen ausdruck und satzbau der eigentlichen schlichten erzählung, vor allem aber ist diese grundlage für das lateinische notwendig, welches infolge seiner groszen neigung zum rhetorischen, namentlich neben dem schlieszlichen muster des Cicero, zur phrasensucherei und -macherei führen musz, wenn man nicht der selbst jener rhetorik zu grunde liegenden objectiven einfachheit und proprietät des ausdrucks und satzbaus herr

geworden ist. diese herschaft gewinnt der schüler in der regel nicht; denn wenn ihm auch übungen derart vorgelegt werden, so überwuchert dieselben doch schon zu früh diejenige eines rhetorisierend betrachtenden und im interesse des grammatischen pfeffers verrenkten und aufgebauschten stils.' und so wird zwar in den L.schen übungsbüchern für tertia das gewöhnliche grammatische pensum vollständig an einzelsätzen geübt, aber die im verhältnis zu diesen einzelsätzen weit überwiegenden zusammenhängenden stücke stellen sich weniger die aufgabe, in der art der landläufigen übungsbücher eine gründliche und allseitige aneignung des grammatischen pensums der tertia zu vermitteln, sondern für ihre gestaltung hat der gelesene schriftsteller, Nepos bzw. Caesar, das masz des grammatischen pensums und der ganzen stilform abgegeben. es sind freie imitationen des schriftstellers, gearbeitet in anlehnung teils an alte quellen, teils an moderne darstellungen der alten geschichte. der stil der stücke ist ein möglichst deutscher und flieszender, nicht ein für die lateinische ausdrucksweise corrumpierter; der schüler soll schon frühe gewöhnt werden, deutsches idiom in lateinisches idiom umzusetzen; color latinus will L. nicht weniger erreichen als grammatische correctheit. erleichtert wird dem schüler seine aufgabe durch die kleine dem übungsbuch vorausgeschickte 'stilistik des historischen stils für schüler', auf deren einzelne paragraphen in den übungsstücken verwiesen wird. selbstverständlich enthalten auch diese regeln nichts, was nicht schon vorher bei der lectüre zur anschauung gekommen wäre; die zu den regeln angeführten beispiele sind dem schüler aus der vorhergegangenen lectüre bekannt.

Natürlich sind auch möglichst viel grammatische regeln in den übungsstücken angewandt, aber nur insoweit 'die sache selbst und der natürliche flusz der darstellung es gestattete. denn der schüler soll nicht nur grammatische regeln üben, sondern auch s c h r e i b e n lernen; wenn man ihm aber fortwährend ein bein stellt und anstoszsteine in den weg legt, so lernt er niemals einen schlanken schritt.'

Wenn man nun abgesehen von den übrigen schon mehrfach betonten vorzügen der L.schen combination einräumen musz, dasz dieselbe durch die reiche abwechselung der methodischen mittel sowohl wie durch die betonung des inhalts ganz geeignet ist in die etwas trockene und einförmige, allzu formalistische und daher ermüdende behandlungsweise des latein in den unteren und mittleren classen einen lebendigern zug, eine gröszere verinnerlichung des unterrichts zu bringen, so soll man auch die weitere bedeutung dieser methode nicht übersehen. einmal sind ja unverkennbar ihre berührungen mit der die didaktik unserer tage beherschenden Herbartschen pädagogik. sie steht aber weiter auch in sehr bemerkenswertem verhältnis zu den allgemeinen geistigen strömungen unserer tage überüberhaupt.[10] die herschaft führt in dem modernen geistesleben die

[10] vgl. L. in der anm. 9 genannten vorrede zur nebenausgabe.

naturwissenschaft; ihre methode ist die inductive, ihr ziel, die organische entwicklung der dinge aufzudecken. auf dem gebiete der geisteswissenschaften ist es vor allem die neuere vergleichende sprachwissenschaft, welche die ziele der naturwissenschaft mutatis mutandis sich zu eigen gemacht hat. einführung dieser neueren sprachwissenschaft und der inductiven methode aber geben auch der L.schen 'combination' ihr eigentliches gepräge. ferner ist das interesse unserer zeit zweifellos ein stark realistisches. der realistische humanismus L.s kommt diesem bedürfnis entgegen, indem er doch zugleich mit der betonung des inhalts der antike das betont, worin vorzugsweise das 'ideale' der altertumsstudien liegt.

Indem L.s methode in dieser weise gewissen bedürfnissen im geistigen leben der gegenwart entgegenkommt, dürfte sie zugleich geeignet sein einigen der wesentlichsten angriffe, denen der altclassische unterricht im gymnasium ausgesetzt ist, die spitze abzubrechen.

Bautzen. F. Kälker.

2.

DIE EINUNDDREISZIGSTE AUFLAGE EINES SCHULBUCHES.

Von der Ellendt-Seyffertschen lateinischen schulgrammatik ist vor einiger zeit die 30e umgearbeitete auflage und vor kurzem in diesem jahre (1887) schon wieder die 31e ('durchgesehener abdruck der 30n umgearbeiteten auflage') erschienen. zum lobe dieses weit verbreiteten, unleugbar höchst praktisch eingerichteten und auszerordentlich brauchbaren buches noch irgend etwas zu hören, würde den lesern dieser zeitschrift wohl überflüssig vorkommen. gewis hat die Ellendt-Seyffertsche grammatik aus den angeführten gründen auch aussicht, noch recht lange in den schulen sich zu behaupten. die herausgeber sprechen daher auch im vorwort zur 30n auflage s. XII den löblichen vorsatz aus, dasz sie nach besten kräften bemüht sein wollen, die Ellendt-Seyffertsche grammatik weiter zu vervollkommnen. man ist dem gegenüber geneigt, anzunehmen, dasz bei dieser grammatik, die vielleicht von tausend lehrern jahraus jahrein beim unterricht gebraucht wird, der die verschiedensten beurteiler ihr mehr oder weniger uneingeschränktes lob gezollt und die verschiedensten freiwilligen mitarbeiter ihre beihilfe gewidmet haben, kaum noch von einer weitern vervollkommnung werde die rede sein können. und doch — ich will es aussprechen, weil es ausgesprochen werden musz — verdient das buch in mehr als einer hinsicht seinen ruf durchaus nicht. warum nicht? weil es in inhaltlicher und noch mehr in formaler beziehung mängel zeigt, die man in einer 31n auflage kaum mehr für möglich halten sollte, die aber

von den herren herausgebern bis jetzt noch immer nicht wahrgenommen zu sein scheinen. es handelt sich hier nicht etwa um specialitäten philologischer art, um wissenschaftliche schärfe in der formulierung der regeln, um streitige lehren, principien und ansichten der grammatiker, kurz nicht um gelehrte dinge, wie man sie auch in recensionen über schulbücher vielfach findet, auch nicht um den nie ruhenden streit über ein etwaiges mehr oder weniger im lehrstoff, sondern um ganz elementare versehen, die selbst aufmerksamen schülern nicht selten auffällig sind. wenn z. b. s. 178 (der 31n auflage) bei inter unter den reciproken ausdrücken auch inter eos angeführt wird, was doch die hier gemeinte reciproke bedeutung nie haben kann — wenn ne sit summum malum dolor s. 215 § 231 als beispiel für den unabhängigen conjunctiv, dagegen s. 235 § 254 als abhängiger conjunctiv erscheint (eins von beiden kann es doch nur sein) — wenn es anhang I s. 294 heiszt: 'stets kurz ist o . . . auch in quandŏ', während bei Ovid, Virgil und Horaz quando überall, wo man die quantität überhaupt unterscheiden kann, ein langes o hat, da verwundert man sich und räumt mit widerstreben ein, dasz das dastehende unrichtig ist. meiner ansicht nach wäre es nun äuszerst verkehrt, wenn die freunde des buches für dasselbe gleichsam aus pietät nachsicht und schonung wegen dergleichen versehen und kleinigkeiten beanspruchen wollten. nachsicht und schonung ist schulbüchern gegenüber niemals angebracht, am wenigsten aber dann, wenn sie in 31r auflage erscheinen. hier hört die berechtigung des est quadam prodire tenus auf.

Damit man aber nicht am ende doch glaube, es solle hier aus einer mücke ein elephant gestaltet, aus ein paar unbedeutenden einzelheiten eine anklage gegen das hochangesehene, vortreffliche buch geschmiedet werden, so gestatte man mir ein paar nachweise verschiedener art.

Was für gewöhnlich bei der besprechung eines buches den schlusz bildet, die druckfehler, damit will ich hier einmal den anfang machen, weil bei neuen auflagen druckfehler sich verhältnismäszig am leichtesten beseitigen lassen. ich führe nur einige der frappantesten an, die zum teil schon seit der siebenten oder fünften auflage der grammatik vorhanden sind: s. 24 § 50b Mysis. wer ist Mysis? es ist jedenfalls ein druckfehler anzunehmen, vielleicht statt Mystis, was übrigens auch nicht hierher gehören würde. — ebd. § 52b 'stehen die wörter in büchertiteln, so behalten sie häufig im genetiv die endung ōn (ων) wie metamorphoseon; s. auch epodon, georgicon'. da 's.' für 'siehe' hier gar keinen sinn hätte, so kann auch hier nur ein alter druckfehler statt 'so' vermutet werden. — s. 61 § 87 ist unter 1) amaturus sum und unter 2b) pugnandum est durch alle sechs tempora durchgeführt; unter 2a) dagegen fehlt bei amandus sum ohne allen grund das plusquamperfectum, was nur durch alten druckfehler zu erklären scheint. — s. 46 anm. 3: 'bei drei oder mehrfach zusammengesetzten zahlen geht

immer die gröszere der kleineren voran.' da dreifach oder mehrfach zusammengesetzte zahlen gemeint sind, so durften in dieser einunddreiszigsten auflage hinter 'drei' die bindestriche nicht mehr fehlen; die anfänger, die vorzugsweise diesen abschnitt durchzuarbeiten haben, durften durch die so entstandene zweideutigkeit nicht irre geführt werden. — s. 284 § 315, 2 'sed nach affirmativen sätzen oder satzteilen beschränkt das ausgesagte, aber nach negativen hebt es auf (sondern)'. es leuchtet ein, dasz hier 'aber' im gegensatz zu '(sondern)' auch einzuklammern ist; die klammern dürften durch alten druckfehler weggefallen sein. — s. 220 § 237, 1 (unter ut finale) 'committo lasse dahinkommen' ganz sinnstörend statt 'lasse dahin kommen'. — Und um noch etwas mehr äuszerliches aber nicht weniger charakteristisches zu erwähnen, s. 97 § 94 V ist die reihenfolge der verba albeo bis renideo, die früher einmal, wie sämtliche verbalverzeichnisse dieser grammatik, alphabetisch war, durch umbrechung beim druck seit einer reihe von auflagen gestört und noch jetzt nicht wiederhergestellt, so grosze vorteile die alphabetische reihenfolge für den unterricht auch bietet. — s. 300 z. 11 steht seit 25 jahren hyacyntho in einem vers aus Virgil.

Dasz dies alles keine erheblichen fehler, sondern eben druckversehen sind, wolle man mir nicht entgegnen; denn nicht gegen errata richten sich meine worte, sondern gegen fortgeerbte, man möchte sagen hartnäckig conservierte errata. und nicht blosz diese müssen befremden, sondern auch andere verkehrtheiten, die in jeder neuen auflage wieder begegnen. in manchen fällen sind es nur verballhornungen des früheren guten. so enthielt früher der abschnitt 'vom gebrauch der pronomina' (aus welchem an vorletzter stelle für das pronom. reflex. aus praktischen gründen an das ende der 'oratio obliqua' verwiesen wurde) an letzter stelle noch einen absatz 'H. pronomen reciprocum'. ohne jede berechtigung hat man dann diesen absatz 'D. vom pron. recipr.' ebenfalls hinter die oratio obl. gesetzt, wo er seit einer reihe von auflagen und auch in der 31n steht, s. 264, als ob inter nos, vos, se und alter alterum auch nur das mindeste mit dem infinitiv oder der or. obl. zu schaffen hätten. dies ist eine verschlimmbesserung der nachfolger Seyfferts. mehr noch fallen ins gewicht die von Seyffert selbst ausgegangenen verschlimmbesserungen der aus alten schriftstellern als beispiele ausgehobenen stellen. viele derselben sind ganz unmotiviert, fast mutwillig verändert. so steht s. 289 § 319 anm. 3 'Demosthenes in dicendo non tam dicax fuit quam facetus'; das für den gedanken gänzlich überflüssige in dicendo fehlt im text Cic. orator § 90 — und sogar auch an einer andern stelle dieser grammatik s. 197 § 203, 1, wo die worte aber wieder in anderer weise verunstaltet sind. — s. 221 § 237 anm. 3 'invitus quidem feci ut . . .' (sed notandam putavi libidinem). das quidem steht nicht im text (Cato m. § 42); man versteht die zusetzung nicht, es müste denn vielleicht

zwar heiszen sollen. — s. 154 § 145 'manet nos omnes una nox'. bei Horaz steht sed omnes una manet nox: der zusatz nos wäre nach § 200 sogar fehlerhaft. — s. 276 § 308 b Romani non rogati Graecis auxilium offerunt — unlogisch, da das offerre eben darin besteht, dasz man sich nicht erst bitten läszt. der satz ist ganz schlecht zusammengezogen; bei Liv. 34, 3 sagt der gesandte der Athener von den Römern: imploratos auxilium adversus Philippum tulisse opem, non rogatos ultro adversus tyrannum Nabim offerre auxilium. sollten die bei Liv. nur aus dem gegensatze zu imploratos verständlichen 'tautologischen' (Weissenborn) worte non rogatos ultro in der hier beliebten satzform bleiben, so muste statt offerunt wenigstens nur ferunt oder tulerunt gesetzt werden. — s. 138 § 125 anm. 'multae in Catone ut in homine Romano litterae erant'. der satz ist aus dem Cato maior § 12, aber dort steht in Catone nicht, indem Cato selbst dort diese worte über den Q. Fabius Maximus ausspricht! warum also nicht in Fabio? — s. 239 § 257, 5a: 'Socrates exsecrari solebat eum, qui primus utilitatem a iure seiunxisset.' die stelle lautet bei Cic. de off. III § 11: dubitandum non est, quin nunquam possit utilitas cum honestate contendere. itaque accepimus Socratem exsecrari solitum eos, qui primum haec natura cohaerentia opinione distraxissent. bei der zusammenziehung wurde also ganz unberechtigt a iure statt ab honestate eingesetzt. — s. 165 § 159 anm. 1 findet sich das beispiel sapiens nihil facit, quod paenitere possit. nach der regel § 193, 1 sollte es wenigstens homo oder vir sapiens heiszen. nun lauten die worte aber im text Cic. Tusc. V § 81: sapientis est enim proprium, nihil quod paenitere possit, facere, wo man also nur enim proprium zu streichen brauchte, um ein vollständig regelrechtes beispiel zu gewinnen. statt dessen setzte man in die schulgrammatik sapiens nihil facit. — Etwas ganz ähnliches findet sich § 143 im vorletzten absatz: 'aliorum gloriae maxime invideri solet.' niemand versteht hier aliorum, denn man sollte denken, dasz man um ruhm überhaupt nur andere beneiden kann, nicht sich selbst um seinen eignen. nun steht Cic. de oratore II c. 51 § 208 der satz: videndumque hoc loco est, ne quos ob benefacta diligi volemus, eorum laudem atque gloriam, cui maxime invideri solet, nimis efferre videamur. ohne zweifel hat Seyffert diesen satz in vereinfachter form geben wollen — aber was mag ihn bewogen haben, aliorum zuzusetzen? ich für meine person glaube, dasz er die stelle nicht direct aus Cicero, sondern aus der alten Ramshornschen grammatik (2e aufl. 1830) entlehnt hat. in dieser steht s. 344 der satz aliorum laudi atque gloriae maxime invideri solet mit dem obigen capitelcitat; hier scheint also schon Ramshorn der Ballhorn gewesen zu sein. — Wo umgekehrt der text hätte geändert werden müssen, da ist es öfter unterlassen, z. b. § 296 Hannibal Antiocho fugato .. Cretam venit. so steht allerdings im Nepos. aber in hätte vor Cretam hinzugefügt werden müssen, da Creta, wie § 176 auch bemerkt ist, zu den 'gröszeren' inseln gehört. — Manche beispiele passen nicht

zu den regeln, die sie erläutern sollen. so ist § 258 s. 240 Atheniensis miserunt Delphos consultum, quidnam facerent de rebus suis nimmermehr ein beispiel für den 'conjunctiv der indirecten frage', da der conjunctiv hier schon aus der directen frage stammt, und § 250, 1 s. 232 ist si dies est, lucet, so, wie es gewöhnlich verstanden wird, kein geeignetes beispiel für den bedingungssatz der wirklichkeit, weil der schüler übersetzt 'wenn es tag ist, ist es hell', was ja cum dies est, lucet heiszen müste. (wem daran liegt zu wissen, was si dies est, lucet heiszt, der sehe Cic. de inv. I § 86 nach und überzeuge sich dasz der satz als beispiel hier wenigstens unbrauchbar ist.)

Ähnlich angreifbar, wie die beispiele selbst, sind vielfach auch die denselben beigegebenen übersetzungen, überhaupt die übersetzungen derjenigen lateinischen ausdrücke, um die es sich in den betreffenden §§ handelt. so wird s. 190 § 189, 2 als beispiel für den (lateinischen) collectivischen singular statt des (deutschen) plurals hinter instrumentum die gerätschaften, scientia kenntnisse, indoles anlagen auch 'vestis die kleidung' angeführt, während es 'die kleider, kleidungsstücke' heiszen muste. — § 139 (s. 149 oben) 'praeficere imperatorem bello (an die spitze stellen)' passt nicht zu bello, denn man stellt niemand an die spitze des krieges, sondern höchstens an die spitze der kriegsleitung oder eines kriegsheeres. — s. 213 § 227: 'ferner steht abweichend vom deutschen der indicativ 3 . . . utut est . . . wie die sache sich auch verhalten mag' — und '4 . . . sive verum est sive falsum (mag es wahr oder falsch sein; . . .).' aber in dieser übersetzung weicht ja das lateinische nicht vom deutschen ab, denn 'mag' ist ja auch im deutschen der indicativ! — s. 277 § 309 'homo vix ferendus ein mensch . . . den man nicht ertragen darf'. wie kommt denn vix hier zu der bedeutung nicht? heiszt etwa vix erat mortuus er war nicht gestorben? — Bei den pronomina finden sich öfter im deutschen falsche formen angegeben, so s. 52 § 76, 5 indefinitiva. a) 'qui (gewöhnl. adj.) subst. jemand, neutr. etwas. adj. irgend einer'. aber es heiszt doch adjectivisch nicht 'irgend einer mensch' sondern 'irgend ein mensch'. ähnlich gleich hinterher bei aliquis und quispiam, sowie s. 201 § 211 'quisquam (substant. s. § 76) und ullus (adj.) irgend einer'. auch s. 54 § 77 ist die angabe 'dazu gehört das pron. adi. suus, a, um sein, seine, sein' für die schule ungenügend, da das wort ebenso oft oder noch öfter ihr, ihre, ihr bedeutet.

Die hauptsache machen in einer grammatik natürlich die regeln selbst aus. dasz dieselben nicht blosz sachlich richtig, sondern auch in formaler, d. h. grammatischer und stilistischer hinsicht mit musterhafter correctheit abgefaszt sein müssen, braucht wohl nicht erst weiter nachgewiesen zu werden. wenn nun aber s. 203 § 216, 2 steht 'etwas allgemeingültiges, das zu jeder zeit geschieht', ebenso s. 204 § 218 'das imperfectum bezeichnet etwas, das in der ver-

gangenheit vollendet war', s. 277 § 309 'das gerundivum . . . bedeutet an sich etwas, das gethan werden musz', so ist dies nicht als grammatisch richtig anzuerkennen, sondern 'das' ist hier überall in 'was' zu verbessern. — Für manche wunderliche ausdrucksweisen hat das buch eine auffallende vorliebe, so für die nachstellung von adjectivpaaren, die attributiv stehen sollten, wie s. 158 § 151. c) [der gen. part. steht] 'bei zahlwörtern, eigentlichen und uneigentlichen' — ebd. f) anm. 2 'die numeralia, eigentliche und uneigentliche, werden' — § 297 'lassen, d. h. in einer darstellung (schriftlichen oder scenischen) einführen' — s. 301 anm. 1: '. . . eine diärese nach dem vierten dactylus, mit welchem [lies: welcher] ein sinnabschnitt, kleinerer oder gröszerer, gegeben sein musz.' warum nicht 'ein kleinerer oder gröszerer sinnabschnitt' und entsprechend an den vorher genannten stellen? — Wunderlich ist auch die pleonastische ausdrucksweise mit der präposition nach, z. b. s. 286 § 314, 4 anm. 'nach vorausgegangenen bedingungspartikeln'; s. 258 § 283 anm. 2 'nach voraufgegangener allgemeiner frage', vgl. s. 290 § 320 letzter absatz: '. . . bei fortsetzung einer vorangegangenen negation.' mit demselben rechte könnte gesagt werden: unter einer darüberliegenden decke, hinter dem davorstehenden hause, vor seinem nachfolgenden tode. trotzdem finden sich solche ausdrucksweisen bei Ellendt-Seyffert noch an vielen andern stellen. ähnliche pleonasmen sind s. 194 § 197, 1 'als es recht ist oder gewöhnlich der fall zu sein pflegt'; s. 301 z. 8 'gewöhnlich verbunden zu sein pflegt'. — s. 264 § 290 das partic. futuri bezeichnet die handlung 'als künftig zu erwartende'. in der vergangenheit ist eben nichts mehr zu erwarten! — Zu beanstanden ist der deutsche ausdruck auch an folgenden stellen: s. 192 § 192 letzte anm. 'ist der casus des gemeinsamen nomens das zweite mal ein verschiedener', soll entweder heiszen ein anderer oder etwa ein von dem ersten verschiedener; s. 280 § 313, 2 'et verbindet zwei nomina als etwas verschiedenes'; ebd. 'noctes diesque (als verbundenes ganze)'. zunächst vielmehr ganzes. gibt es ferner im entsprechenden sinne auch ein unverbundenes ganzes? — s. 272 § 303 'im deutschen gebraucht man statt dieses substantivierten infinitivs sehr oft entweder den bloszen infinitiv mit zu . . . oder ein anderes von demselben verbum gebildetes substantivum'. als ob der blosze inf. mit zu ein substantivum wäre! — s. 222 § 238, 1 anm. vorletzter absatz: 'vide ne . . . nicht viel verschieden von . . .' und s. 287 § 316 'itaque . . . ist nicht weit verschieden von' — beides undeutsch statt nicht sehr verschieden. — s. 126 lautet die überschrift 'von der wortbildungslehre'. es wird wohl blosz 'wortbildungslehre' dafür heiszen müssen, wie s. 1 'elementarlehre', s. 4 'formenlehre'. wäre die absicht, anzudeuten, dasz keine vollständige wortbildungslehre, sondern nur teile derselben folgen sollten, so war nicht 'von' sondern 'aus der wortbildungslehre' zu schreiben. — Das kakopho-

nische 'steht stets', welches früher in dem buche häufig war (und das auch herr schulrat director dr. von Bamberg in seiner griechischen schulgrammatik mehrfach zugelassen hat) ist noch jetzt geblieben s. 287 § 317 'nam steht stets zu anfang des satzes'. — Stilistisch betrachtet noch etwas schlimmer sind diejenigen ziemlich zahlreichen stellen, an denen statt des ausdrucks für eine sache diese selbst genannt ist. so s. 205 § 218 anm. 2 'das imperfectum als unvollendete handlung der vergangenheit'. s. 277 § 309 'das gerundium ... geht aber ... auch in die bedeutung des dürfens und könnens über.' nicht das gerundium, sondern seine bedeutung geht in eine andere bedeutung über. eben so falsch heiszt es s. 91 unten 3: 'auch assimiliert sich bisweilen dem folgenden s der buchstabe n: pando, passum.' nicht der buchstabe, sondern der laut assimiliert sich. dasselbe findet sich s. 297 unter 4 (apokope, das wegnehmen eines buchstabens oder einer silbe am ende des wortes) und 7 (epenthesis heiszt die einschaltung eines buchstabens, wie alituum statt alitum . . .). man begreift nicht, wie solche wirklich zum teil puerile verstösze noch bis in eine 31e auflage sich haben behaupten können, und wie man schülern derartige stilmuster in die hand geben mag.

Es sind aber auszer den angeführten stellen des buches noch zahlreiche andere zu nennen, deren fassung mehr oder weniger incorrect ist und in denen teilweise auch der materielle inhalt der regeln nicht dem sachverhalte entspricht, s. 2 § 8 wird s den liquidae zugerechnet. — s. 23 § 45 anm. 2 'die . . . namen der feste auf alia haben statt ium auch orum'. also Bacchanalorum, Saturnalorum? — s. 32 § 60 'impetus, us (anlauf, angriff)'. wozu die genetivendung? gleich dahinter wird doch gesagt, dasz im sing. nur der nom., acc. und abl. gebräuchlich ist. — s. 90 I 'präsensbildung . . . 2) durch ein t n oder r hinter dem letzten consonanten des stammes: flecto st. flec, necto st. nec, cerno, sterno, temno, sero'. offenbar soll sero ein beispiel für die einfügung von r hinter dem letzten consonanten des stammes sein, während doch der stamm se ist, ein vocalstamm. (sero serui kann nicht etwa gemeint sein, da bei diesem verbum r stammcharakter, nicht präsensverstärkung ist.) umgekehrt ist das hier richtig verwendete flecto auf s. 92 oben 5 wieder falsch angewandt: 'endigt ein stamm auf zwei consonanten, so fällt vor s und t der zweite weg: . . . flecto flexi flexum.' der stamm heiszt aber ja nicht flect, sondern flec, und das t gehört, wie oben gesagt, nicht zum stamm, sondern ist präsensverstärkung! — s. 148 § 139 ist addere alicui animos in dieser fassung nicht richtig, denn animos ist hierbei keineswegs ein stehender plural, sondern nach § 190, 1, wo animos addere militibus angeführt ist, als plural desjenigen, was 'an verschiedenen subjecten stattfindet', zu erklären. dazu passt aber alicui neben animos nicht. also muste es hier heiszen addere alicui animum, oder wie dort addere militibus animos. — s. 198 § 206 b) 'ipse neben persönlichen

pronominibus'. dazu die beispiele se ipsos omnes natura diligunt; nosce te ipsum; manus sibi ipse intulit. hier dürften aber se, te, sibi nicht persönliche, sondern reflexive pronomina sein. — s. 258 § 283 anm. 1 'da die frage mit an eine rein rhetorische ist, d. h. eine solche, welche keine antwort erwartet und deshalb negativen sinn hat —'. wenn das heiszen soll, dasz rhetorische fragen negativen sinn haben, so ist dies durchaus falsch, denn es gibt herzlich viele rhetorische fragen mit affirmativem sinn, z. b. alle die mit nonne anfangenden. — s. 296 § 4 schlusz: 'alle andern monosyllaba [d. h. die consonantisch endigenden nichtsubstantiva] sind kurz. ausgenommen . . 2. die wörter auf n.' demnach müsten z. b. in und an lang sein.

In manchen regeln ist die fassung eine seltsam unklare; sie scheint zuweilen förmlich nach unverständlichkeit zu streben. so s. 14 § 35 letzter absatz: '3. auszerdem sind viele griechische wörter auf us fem., weil sie in jener sprache dieses geschlecht haben.' kann es eine ungeschicktere ausdrucksweise geben? — s. 200 § 210 'substantivisch steht allein quis (nicht qui) nur in hauptsätzen . . .' allein — nur ist gewis undeutlich. — s. 196 § 202 'soll jedoch das folgende in nachdrücklichen gegensatz zu dem vorher gesagten gestellt werden, so wird jenes mit ille eingeführt'. verwirrend. — s. 147 § 135 d) 'die verba des fragens . . . haben neben dem accusativ der person die sache nur im accusativ des neutrums bei sich, sonst wird sie durch die präposition de übersetzt'. man musz gestehen, dasz weder eine person noch eine sache durch eine präposition 'übersetzt' werden kann. — Unlogisch ist die fassung von § 12: 'die silben sind entweder lang oder kurz. eine solche, die in versen nach dem bedürfnis des dichters lang oder kurz gebraucht werden kann, heiszt schwankend (anceps)', da, wenn die silben entweder lang oder kurz sind, eine dritte eigenschaft nicht denkbar ist. — Unrichtig steht s. 236 § 255 (quasi, tanquam, . . . mit conjunctiv) 'weil ein blosz angenommener fall mit etwas wirklichem verglichen wird'. es wird im gegenteil etwas wirkliches (Ariovisti crudelitatem horrebant) mit etwas nichtwirklichem (velut si praesens adesset) verglichen. — Widersprechend ist es, wenn s. 44 'centesimus primus oder primus et centesimus etc.' angegeben, aber gleich auf dem folgenden blatte s. 46, 3 betreffs der cardinal- und ordinalzahlen gesagt wird: 'von 100 ab steht immer die gröszere zahl voran und zwar sowohl mit als ohne et.' so schon in der 5n verbesserten auflage (1862) s. 44 und 45. — Recht unklar ist auch die anmerkung über das deutsche man. dieses wird (s. 134 § 117) 'ausgedrückt:

1. durch das passivum . . .
2. durch die dritte pers. plur. activi . . .
3. durch die erste pers. plur activi . . .
4. durch die zweite pers. sing. im conjunctiv activi . . .'

dieser dreimalige zusatz 'activi', als ob das passiv schon unter 1 vorausgenommen sei, also bei 2. 3. 4. nur das activ übrig bliebe,

ist ganz gedankenlos. denn bei 1. wird man durch das genus verbi ausgedrückt, die person ist gleichgültig; bei 2. 3. 4. wird man dagegen durch verschiedene personen ausgedrückt und dabei ist umgekehrt das genus verbi völlig gleichgültig. die beschränkung auf das activum muste also bei 2. 3. 4. unterbleiben, da z. b. laudamur sowohl nach 1. durch man lobt uns, als nach 3. durch man wird gelobt, laudaberis sowohl nach 1. durch man wird dich loben, als nach 4. durch man wird gelobt werden wiedergegeben werden kann. — Einer der unsinnigsten paragraphen ist s. 192 § 193: 'die adjectiva werden substantivisch gebraucht . . . im singular gewöhnlich nur im genetiv neben est . . . und als casus obliqui der participia praesentis —.' die verkehrtheit ist zwar durch dazwischenstehendes verdeckt, aber unbestreitbar vorhanden, und zwar wieder schon seit 1862, nur dasz damals (in der 5n ausgabe) 'als casus obliquus' gelesen wurde.

Doch es sind hiermit wohl genügende nachweise dafür geliefert worden, dasz die wiederholte 'durchsicht' und 'umarbeitung' dem buche bei weitem nicht in dem grade genützt hat, wie es möglich, ja wie es nach 30 auflagen unbedingt zu verlangen gewesen wäre. die Ellendt-Seyffertsche grammatik verdient in der that, wie schon zu anfang gesagt ist, ihren ruf nicht in jeder weise. sollte übrigens von dem vorstehend bemerkten dies oder das schon von andern erwähnt sein, so könnte dem schreiber dieser zeilen daraus kein vorwurf gemacht werden; hätten sogar andere genau dasselbe schon früher gesagt, so hätten sie vergeblich gesprochen, denn die fehler sind nicht getilgt. man glaube auszerdem nicht, dasz mit obigem register alles abgemacht ist. noch recht zahlreiche stellen enthalten ähnliche angriffspunkte; nur die am allermeisten ins auge fallenden sind von mir bezeichnet.

Was die neueste umarbeitung (30e und 31e aufl.) betrifft, so sind die durch sie eingeführten verbesserungen keineswegs unzweifelhafte. das verzeichnis der unregelmäszigen verba ist nach einem andern princip, nach der perfectbildung statt, wie bisher, nach dem präsensausgange geordnet, auch in der casuslehre ist die reihenfolge der casus selbst sowie der sie betreffenden regeln verändert worden. s. 216—218 ist die lehre vom imperativ zwischen die abschnitte über den unabhängigen und den abhängigen coniunctivus eingeschoben, mit welcher absicht, weisz ich nicht zu sagen. so viel steht erfahrungsmäszig fest, dasz dergleichen neuerungen in der hergebrachten reihenfolge der gegenstände den grammatischen unterricht nicht erleichtern und höchstens schaden anrichten. abgesehen von diesen veränderungen beschränkt sich die umarbeitung meistens auf streichungen und kürzungen im kleinen. allerdings wird neben der neuen bearbeitung eine frühere auflage namentlich in der quinta und quarta schwerlich fortgebraucht werden können; dazu tragen schon die vollständig veränderten paragraphennummern wesentlich bei (die umarbeitung hat 320, die alte 350 paragraphen). auch die verfasser der zahl-

reichen übungsbücher, chrestomathien und schulausgaben, deren citate aus Ellendt-Seyffert nun nicht mehr passen, mögen sich für die umparagraphierung bei den herausgebern bedanken. — Mehrfach ist auch der druck etwas übersichtlicher gemacht worden, freilich nicht immer unter anwendung der nötigen sorgfalt. so ist s. 128 § 114, 1a bei den deminutiven statt des gestrichenen nidus nidulus kein anderes masc. gesetzt, so dasz bei der veränderung des druckes silva silvula über die spalte der masculina, saxum saxulum über die der feminina geraten ist. — s. 102 z. 15 steht verro (verri) versum verrere, s. 108 z. 10 verro versum verrere. s. 113 z. 4 fehlt bei revertor die angabe der deutschen bedeutung. — s. 265 unten anm. 1 werden 'die part. perf. der deponentia und der neutropassiva (s. § 78 anm. 3 u. 4)' erwähnt, aber der terminus neutropassiva findet sich an der citierten stelle nicht mehr. ebenso wird s. 92 oben z. 2 mulgeo erwähnt, das früher im verzeichnis hinter mulceo stand, jetzt aber (s. 95 III) gestrichen ist. — In stilistischer beziehung möge erwähnt werden s. 88 § 90, 3 '. . . und zwar fällt a) vor den mit s und r beginnenden endungen des [lies das] v aus und werden dann die vocale contrahiert . . .' — Im anhang I steht s. 298 z. 9 folgendes: '‿ – ‿‿ Palimbacchius oder Antibachius.'

Ref. unterrichtet jetzt seit bald zwanzig jahren nach dieser grammatik, hat dieselbe allmählich ziemlich genau kennen gelernt und wäre nachgerade fast im stande, eine geschichte derselben zu schreiben. bei dem interesse, das sich für ein buch unter solchen verhältnissen naturgemäsz herausbildet, wird es begreiflich erscheinen, dasz ref. seit langer zeit jede neue auflage mit spannung und mit dem wunsche in die hand nimmt, endlich einmal, bevor die herausgeber 'die ergebnisse der grammatischen wissenschaft' weiter berücksichtigen, einer durchgreifenden correctur, einer gründlichen überarbeitung, einer beseitigung der vielen verstösze, nicht einer bloszen 'durchsicht' zu begegnen. wann wird dieser wunsch endlich in erfüllung gehen?

Altona. H. Hartz.

3.

VOM ÜBERSETZEN IN DAS DEUTSCHE UND MANCHEM ANDERN. EIN GESTÄNDNIS AUS DER DIDAKTISCHEN PRAXIS VON DR. JULIUS ROTHFUCHS, GYMNASIALDIRECTOR. GÜTERSLOH, OSTERPROGRAMM 1887. 34 s. 4.

Wer Rothfuchs' schrift 'beiträge zur methodik des altsprachlichen unterrichts' kennt — und das ist hoffentlich bei allen lehrern des lateinischen der fall — der wird mit freudiger spannung zu dem letzten Gütersloher programm gegriffen haben. und hat er darin sinnige, umsichtige, licht- und geistvolle worte vermutet, so wird

er sich in seiner erwartung nicht getäuscht haben. auf den ref. wenigstens hatte es solchen eindruck gemacht, dasz er der aufforderung der hochgeschätzten redaction, Rothfuchs' programm in den jahrb. anzuzeigen, mit freuden gefolgt ist, so tief er auch gerade in andern arbeiten stak.

Ausgegangen ist der verf. von der klage über 'stilblüten', die namentlich dem lehrer des deutschen leider nur allzu bekannt sind. man versteht ja unter ihnen jene zahlreichen, unverwüstlichen ungenauigkeiten des satzbaus und ausdrucks, vor allem jene latinismen, von denen die deutschen hefte unserer schüler bis in die obersten classen hinauf wimmeln. diese plage wirksam zu bekämpfen und ihre quelle zu verstopfen, ist nachgerade und wie die dinge einmal liegen, geradezu eine lebensfrage für das gymnasium geworden. die gegner desselben greifen, wie wir wissen, mit vorliebe diesen wunden punkt an, mögen sie von der betonung des realen oder des nationalen elements im höheren unterricht ausgehen. um so mehr ist es die pflicht seiner freunde, den gegnern diese waffe zu entwinden, oder, was dasselbe ist, die pflege des deutschen stils gewissenhaft ins auge zu fassen.

Der verf. kann nicht leugnen, dasz in den genannten 'stilblüten' ein wirklicher und bedenklicher mangel des heutigen gymnasialunterrichts zu finden ist. aber das leugnet er mit nachdruck, dasz der lernstoff, also in erster linie die classischen sprachen, an der gerügten mangelhaftigkeit des deutschen stils noch in den abiturientenaufsätzen schuld sei. folglich kann es nur an der art und weise liegen, wie der unterricht in den alten sprachen mit rücksicht auf die muttersprache vielfach noch erteilt wird. zugegeben nun auch, dasz z. b. die übungsbücher für das übersetzen in die alten sprachen, für das hinübersetzen, vielfach gegen die forderungen des deutschen sprachgefühls verstoszen und sich insbesondere von latinismen keineswegs immer frei genug halten; wenn also auch auf diesem gebiete des sprachunterrichts noch mancherlei verfehlt wird und der abhilfe harrt, so ist doch die methode des herübersetzens d. h. der übersetzung in die muttersprache für unsere frage von noch gröszerer bedeutung. 'wie jedes schriftliche oder mündliche hinübersetzen von gutem deutsch ausgehen soll, so soll jedes mündliche oder schriftliche herübersetzen zu einem guten deutsch gelangen. in beiden fällen ist die richtige methode eine bildnerin, die falsche eine verderberin des deutschen stils.' vor allem hüte man sich vor massenlectüre; besser pauca multum als multa parum: eine warnung, die trotz v. Oppen (vgl. auch des ref. aufsatz 'zur Liviuslectüre' in diesen jahrb. 1886 s. 544) noch vielfach nicht genügend beherzigt wird. noch die jüngste programmflut (ostern 1887) liefert belege für eine so ausgedehnte lectüre, dasz man am zweckmäszigen betriebe und der geistigen aneignung derselben durch die schüler zweifeln musz. massenlectüre zeitigt vielfachen nachteil: 'abbruch des verständnisses und schädigung des sprach-

gefühls.' um deshalb der drohenden verwilderung des stils entgegenzutreten bzw. der vorhandenen den garaus zu machen, müssen wir nach den erfordernissen des unterrichts in der lectüre überhaupt fragen.

Die forderung einer planmäszigen vorbereitung und überlegung seitens des lehrers ist im princip gewis unanfechtbar, aber nicht ausreichend. letzteres deshalb nicht, weil der gang des unterrichts durchaus nicht allein in der macht des lehrers liegt, sondern im einzelnen oft mehr in derjenigen der schüler, durch deren 'genialität im antworten' der schönste plan so leicht in die brüche geht; aber auch darum nicht, weil die rücksichtslose durchführung eines fein durchdachten planes die freie bewegung in der unterrichtsstunde hemmt und das frisch pulsierende leben dämpft. wie ein arzt seinen curplan oft ändern musz, wie ein feldherr in der schlacht je nach den rapportantworten seine entschlüsse jederzeit musz abändern können, ohne je das ziel aus den augen zu verlieren, so musz der lehrer jederzeit den windungen und abwegen des unterrichts nachgehen können, ohne vom richtigen wege ab in die irre zu geraten. 'das ist die schwierigkeit der unterrichtskunst, aber auch ihr leben.' versteht der lehrer das nicht oder will er es nicht verstehen, weil er sich theoretisch gebunden hat, so läuft er gar leicht gefahr, seinen schülern den geistbefruchtenden segen des unterrichts zu verkümmern. er hat dann wohl am ende der stunde sein ziel erreicht, hat den schülern gegeben, was er für das beste hielt, und diese haben es willig, sagen wir sogar freudig, angenommen: und doch ist das ziel in wahrheit nicht erreicht, denn es ist von den schülern nicht erarbeitet. so kommt es denn wohl, dasz solchen scheinbaren musterlectionen jeder erziehliche wert fehlt: πόνων ἀγαθὰ πωλῶμεν! die schule soll nun aber zu wissenschaftlichem denken und beobachten befähigen. vermag ein lernstoff das, so liefert oder ermöglicht er doch wirkliche geistesbildung, mag er sonst herstammen, aus welchem wissensgebiete er wolle. von diesem grundgedanken ausgehend, vermögen sich anhänger des gymnasiums und der realschule gegenseitig zu verstehen. aber unmöglich ist eine verständigung mit denen, die einen lernstoff wegen seiner schwierigkeit verwerfen. das herübersetzen aus den alten sprachen in gutes deutsch ist gewis ein schweres stück arbeit, ein so schweres, dasz viele (freunde der jugend?!) sie gerade deshalb aus dem lehrplan ausscheiden möchten. sua quisque habeat: wir wollen sie deshalb, gerade deshalb unsern höheren schulen erhalten wissen.

Soweit die vorbemerkungen, die in bezug auf klarheit der sprache und geistreiche behandlung wichtiger zeitfragen ihresgleichen suchen und am ehesten an Jägers 'testament' erinnern. der verf. geht nun zur methode des herübersetzens im allgemeinen und besondern über. da sei zunächst mit den üblichen schlagwörtern inductiv und deductiv, analytisch und synthetisch

wenig gesagt. bald wird der lehrer nach bedürfnis diesen, bald jenen weg einschlagen müssen. es führen ihrer ja viele nach Rom 'und mehr noch nach Athen'. 'es passt auch nicht jeder für jeden, und den kennt man nicht nur am besten, sondern geht ihn auch am sichersten, den man aus erfahrung kennt.' (vgl. auch die bemerkungen des ref. in diesen jahrb. 1886 s. 11.) man soll den geist der pädagogik durch den codex einer bis ins detail fixierten methode nicht dämpfen. wohl aber musz die apperception die grundlage der didaktik sein, aber auch die treibende kraft, welche durch alle formalen stufen des lernens hindurchgeht. darum genüge es zu sagen: die richtige methode ist die apperceptiv-genetische.

Im besondern gestaltet sich nun die methode des herübersetzens nach den vorstehenden grundsätzen folgendermaszen. das übersetzen ist ein dreifaches: vorübersetzen, nachübersetzen und hauptwiederholung.

In jeder lectürestunde ist und bleibt das übersetzen die hauptsache, jede andere beschäftigung hat lediglich dienerrollen zu versehen. so nützlich und notwendig also auch unter andern die orientierung über gewissenhafte vorbereitung der schüler durch vocabelfragen (lehrreiche bemerkungen darüber!), inhaltsangaben und ähnliche mittel ist: den hauptzweck des lectürebetriebes, die erarbeitung eines guten deutsch aus gutem griechisch oder lateinisch, darf sie ebenso wenig beeinträchtigen, wie die grammatische und sachliche erläuterung es darf. auf einzelheiten hier näher einzugehen, verbietet uns leider der raum, sonst würden wir mit vergnügen all das neue oder von neuem anregende hervorheben, das besonders dieser abschnitt enthält. weniges musz genügen:

Der lehrer liest den text vor dem übersetzen selbst, auch den prosatext! aus eigner erfahrung können wir die beachtung dieser vorschrift nur warm empfehlen. die controle liegt in erster linie bei den mitschülern; der lehrer greift nur notgedrungen ein, in der regel so, dasz er den stockenden schüler veranlaszt, die gründe für seine verlegenheit anzugeben. oft wird die schwierigkeit dann leichter gehoben werden, als man denkt: jedenfalls aber vermeide man peinlich, dem schüler einen denkprocess zu ersparen. als zweites hilfsmittel bietet sich das construieren dar: qui recte construit, recte vertit. R. hat bekanntlich selbst die erste praktische anleitung zum zweckmäszigen construieren veröffentlicht in seiner eingangs erwähnten schrift s. 62 ff. aus den dort gegebenen lehren heben wir repetendo drei hervor, weil wir grund zu der annahme haben, dasz sie bislang nicht die allseitige beachtung gefunden haben, die sie verdienen. diese drei sind: 1) man suche zuerst das prädicat, nicht das subject. 2) man fasse in den nebensätzen das einleitende wort (conjunction oder pronomen) mit dem zeitwort eng zusammen. 3) man sorge für deutliche heraushebung des hauptsatzes (vgl. auch Edm. Meyer in diesen jahrb. 1886 s. 504). unter den s. 19 unseres

programms stehenden regeln erscheint uns die zweite nicht unbedenklich, dasz 'prädicat ohne conjunction (bzw. relativ- oder interrogativpronomen) als hauptsatz zu betrachten sei'; bedenklich wegen der falschen umkehrung: 'prädicat mit interrogativpronomen als nebensatz zu betrachten.' übrigens seien solche constructionsübungen nur vorzunehmen, so oft und so weit ein bedürfnis vorliegt. einige lehrreiche 'constructionsdirectiven' schlieszt der verfasser an.

Hat nun der schüler seine übersetzung zu stande gebracht, dann kommt die hauptarbeit des lehrers, aber auch der schüler, wo dies nur irgend angeht. durch weise anwendung von apperceptionsstützen und -leuchten, die keine noch so umständliche vorbereitung des lehrers im voraus beschaffen und erdenken kann, die ihm vielmehr erst die stunde und die jeweilige verfassung der schüler an die hand gibt; gestützt auf die dienstthuenden 'mohren' grammatik, altertümer usw. (die aber gehen müssen, sobald sie ihre schuldigkeit gethan!) bemüht sich der lehrer, eine klare erkenntnis der gedanken des schriftstellers bei den schülern zu erzielen. daran schlieszt sich die feststellung des deutschen ausdrucks. wir finden, dasz in der betonung dieser aufgabe und in der hervorhebung ihres erziehlichen wertes der hauptwert der schrift liegt. der verf. steht hier auf den schultern von Perthes, wie denn überhaupt nicht sowohl die neuheit der gedanken es ist, was die schrift so auszeichnet — obwohl auch daran kein mangel ist — als vielmehr die art, wie dieselben geäuszert, verwertet und verbunden sind. der weg aber führt von der wortgetreuen übersetzung zur sinngetreuen verdeutschung, so zwar, dasz jene in den unteren classen nötig, in den mittleren nur an schwierigeren stellen erforderlich ist; in den oberen sie auch dann zu verlangen, wenn nicht falsche grundauffassung vorliegt, wäre zeitraubend und unnütze pedanterie. von den schwierigkeiten, die compacte antike sprachform unter wahrung des gedankens in die extensive muttersprache umzusetzen, handelt verf. (s. 24) in anschaulicher weise; sie seien bisweilen geradezu unüberwindlich und man müsse sich mit einem compromisse zwischen beiden mächten begnügen. dasz in solchen fällen, wo eine vereinbarung unmöglich erscheint, die genauigkeit der schönheit weichen müsse, wird doch nur für die poesie gelten dürfen, denn bei philosophen und historikern kann man weit eher einen verstosz gegen die ästhetik als gegen die philologie dulden. dem lehrer stehe als 'ortskundiger mann' eine gute übersetzung zu gebote, die er ebenso häufig um rat fragen soll, wie der schüler nicht. ist nun die mustergiltige (dem standpunkt der schüler angemessene) übertragung ins deutsche in gemeinsamer arbeit vereinbart, dann wird sie am ende der stunde vom lehrer unter dem lauschen der classe wiederholt. das abgethane pensum wird nicht eben grosz sein, wenn die behandlung gründlich und zweckmäszig gewesen ist, aber es musz methodisch einheitlich gestaltet werden. läszt sich eine solche einheit im zeitraume einer lection

nicht erreichen, so fahre man in der nächsten mit dem vorübersetzen fort, bis man zu einem gewissen gedankeneinschnitt gelangt ist, ehe man das nachübersetzen beginnt.

Gewis ist es angezeigt, sich auf diesem punkte durch wiedergabe des inhalts vermittels concentrationsfragen zu vergewissern, ob das gelesene geistig aufgenommen ist. indessen gehe man in der vertiefung des verständnisses und in der erweckung des 'vielseitigen interesses' ja nicht zu weit. die Scylla der künstelei lauert hier auf den minder geschickten lehrer, die Charybdis einer 'überklaren langeweile', eines 'zerredens des gedankengehalts wie der formellen schönheiten', eines summarischen und eiligen verfahrens in der erarbeitung einer guten übersetzung auch auf den geschickteren und geistvolleren. dasz doch ja nicht unter dem banne einer formalstufen- und interessendidaktik das vielseitige zu einem aufdringlichen interesse werde! (s. 27.) manchem werden diese ernst mahnenden worte aus dem herzen gesprochen sein; wir sprechen auch hier mit Sokrates: οἶδα ὅτι τισὶ ταῦτα καὶ δοκεῖ καὶ δόξει (s. 11). die interessen, die sich aus dem erworbenen lectürestoff ungesucht ergeben, benutze man, soweit es die zeit zuläszt, aber man verlange nicht eine durchgängige anwendung der formalstufen auf die stoffe des gymnasialunterrichts. so kommt der verf. (s. 29) zu den forderungen 1) eines festen bewustseins des zieles, 2) eines freien bewustseins der wege zu diesem ziel, 3) der verwertung aller hindernisse zur geistesbildung der schüler und 4) der erarbeitung der resultate durch möglichste selbstthätigkeit der schüler.

Das nachübersetzen läszt der verf. de cathedra vornehmen, und daran angeschlossen werden kurze fragen über die zum vorübersetzen gegebenen winke und notizen. fehler werden einfach berichtigt, und überhaupt wird materiell so geholfen, wie es beim ersten übersetzen verworfen wurde. dieses zweite übersetzen ist, wie mit guten gründen erhärtet wird, erst in einer folgenden stunde vorzunehmen.

Das dritte übersetzen geschieht nach der erledigung gröszerer teile und kann 4—6 seiten Teubnerschen textes in der stunde umfassen. dabei wird der text mit verständnis gelesen, und 'die classe genieszt, wie einer, der eine schöne gegend wiedersieht'. hieran knüpft sich am besten die disposition und gesamtwürdigung des stückes, auch wohl eine umfangreichere einleitung an. die gliederung arte aber nicht in 'minutiöses gedankenspalten' aus, sondern zeichne in groszen zügen. jetzt sind auch die 'interessen' am rechten platze, jetzt mag ein aufsatz aus dem abschnitte herauswachsen, jetzt ein 'warmes wort' des lehrers das ethisch-religiöse interesse wecken, aber hier besonders sit modus in verbis! dann gewinnt der schüler wohl von seiner lectüre 'einen bleibenden eindruck und eine förderung für sein inneres leben'.

In den 'nachbemerkungen' fordert der verf. für Homer

schnelleres tempo, zur beseitigung der stilblüten schriftliches herübersetzen, auch von unpräparierten, womöglich dictierten stellen unter aufsicht des lehrers. ein sehr beherzigenswertes wort, namentlich weil solche übungen das sicherste mittel gegen die eselsbrücken und eins der sichersten zur kenntnis der schüler und ihrer gerechten beurteilung sind. darum ist auch, meint der verf., die forderung einer herübersetzung aus dem griechischen als abiturientenarbeit ein 'glücklicher griff'. so schlieszt denn der verf. seine ausführungen mit dem schönsten, was er über die kunstmalerei des übersetzens gelesen habe, nemlich mit einem worte Genthes (progr. des Hamburger Wilhelmsgymn. 1882), in dem dieser die geistesarbeit in einer lectürestunde mit der in einem künstlerischen übungs- und studiensaale in geistvoller und begeisterter weise verglich. zugleich ist dies ein schönes denkmal der pietät für den zu früh dahingeschiedenen. wolle gott, dasz die praxis unserer tage sich diesem schönen ideale immer mehr nähere, das wäre die beste schulreform.

Das referat ist lang geworden, ungewöhnlich lang über ein programm von 34 seiten. dennoch fürchtet der ref. nicht, dasz es zu lang ausgefallen ist, dasz sich jemand durch vorstehende analyse des inhalts der eignen prüfung überhoben wähne. noch manches verdiente erwähnung, noch manche feinsinnige bemerkung (namentlich in den fusznoten), und doch blieben seine worte nur ein wegweiser mit der inschrift: lies! eine programmabhandlung entgeht so leicht dem vielbeschäftigten lehrer; geschähe es mit dieser, so wäre es zu bedauern. ohne fruchtbare anregung und selbstprüfung wird keiner, mit bereicherter kenntnis und neuen vorsätzen werden die meisten von der lectüre scheiden.

Wir schlieszen darum diese zeilen neben dem danke für das gebotene mit der kurzen bitte: keine zu lange pause mit der fortsetzung. denn man hat glücklicherweise den eindruck, als hätte der geehrte hr. verf. noch manches auf dem herzen, was er zu nutz und frommen der lehrerwelt besser nicht für sich behielte, als könnte noch manches von ihm gerade am besten ausgeführt werden, was in dieser schrift nur angedeutet ist. hoffen wir, dasz die höhere amtliche stellung ihm musze läszt, sein tacendo gegebenes versprechen bald zu erfüllen.

Nienburg a. W. — Fügner.

4.

die zukunft unserer höheren schulen. F. Hornemann. Hannover, verlag v. C. Meyer. 1887. 116 s.

Die neuste preuszische schulordnung von 1882 hat den langen und oft so unerquicklichen streit zwischen gymnasium und realschule nicht beigelegt und die so oft schon beklagte spaltung des gebildeten standes nicht gehoben. die äuszerliche rangerhöhung unserer

bisherigen realschulen zu realgymnasien mag sogar als aufforderung zu bald erneutem kampfe um die gleichen berechtigungen mit dem gymnasium gedeutet werden. aber davon abgesehen wird ein vorwurf der oberbehörde mit recht nicht zu erheben sein. der staat hat nicht die verpflichtung der eignen initiative, er folgt nur der innern eignen entwicklung des ganzen schulwesens und faszt schlieszlich mit abweisung aller untauglichen und übertriebenen forderung das als norm und gesetz zusammen, was sich als für jetzt ausführbar und an sich ersprieszlich empfiehlt, und erwartet innerhalb der lehrerkreise selber eine allmähliche weiterbildung des schulwesens. und somit ist der bekannte verein für die herausbildung einer einheitsschule, einer schule, die realgymnasium und gymnasium unter einem höheren begriffe zusammenfassend aufhebt und beide sich doch in dem neuen organismus wiederfinden läszt, von vorne herein mit einem herzlichen glück auf! zu begrüszen. die zu diesem zwecke zusammengetretenen männer haben sich nicht verhehlen können, dasz ihr streben sich nicht sofort mit einemmale verwirklichen kann und wird. es bedarf selbst innerhalb dieses kreises erst der nötigen klärung durch wort und schrift, bevor sich ein definitiver lehrplan aus rede und gegenrede herausgestalte. von diesem gesichtspunkte aus hat denn auch herr Hornemann (H.) seine ansicht von 'der zukunft unserer höheren schulen' als 'seine persönliche auffassung' und 'zunächst nicht als meinungsausdruck des vereins' den collegen und allen denen, die ein herz für eine gesunde gestaltung unseres höheren schulwesens haben, vorgelegt. der unterzeichnete glaubt, dasz er in den intentionen des vereins für die einheitsschule verharrt, wenn er in diesem der höheren schule gewidmeten blatte die schrift H.s einer näheren beleuchtung unterzieht und seine bedenken gegen den grundgedanken derselben etwas ausführlicher darlegt.

Über die notwendigkeit und möglichkeit der einheitsschule ist in den verschiedenen versammlungen und den von dem verein bisher veröffentlichten referaten und schriften zur genüge gesprochen. H. faszt eingangs seiner schrift die gründe noch einmal dahin zusammen, dasz 'weder die gymnasien, wie sie jetzt sind, noch die realgymnasien als schulen wahrhaft allgemeiner bildung gelten können.' diese verlangt ihrem begriffe nach beides, sowohl das ideale der einen, als auch das reale der andern anstalt. deshalb musz nach einer vereinigung und verschmelzung beider jetzigen schulanstalten gestrebt werden. H. hat unternommen, noch einen besonderen weg der beweisführung einzuschlagen, er sucht auf dem boden der socialpolitischen frage, die nach Uhlhorn vor allem eine wirtschaftliche sei, nachzuweisen, dasz sie eben so sehr eine frage der bildung ist. er kann schlieszlich sich selber nicht verhehlen, dasz 'mancher leser verwundert fragen werde, was diese auseinandersetzung über die sociale frage mit der einheit der schule zu thun habe' (s. 7). er findet die berechtigung in der notwendigkeit einer zurückweisung 'eines

in den schriften über die einheitsschule mehrfach geäuszerten bestechenden und leider auch agitationsfähigen gedankens einer allgemeinen volksschule'. wenn das die veranlassung der seitenlangen politischen expectoration gewesen, bedauern wir die aufgewandte mühe: die 'allgemeine volksschule' wird nun und nimmermehr den beifall der betreffenden eltern erwerben, ist und bleibt eine, wenn auch noch so gut gemeinte blosze theoretische forderung ohne irgend welchen praktischen erfolg. wir vermeiden, H. weiter auf diesem politischen gebiete zu folgen, zumal er sich selber sagen kann, wie schwer eine überzeugende einigung der verschiedenen parteien, von denen eine jede nach ihrer art und ihren principien recht haben mag, zu erreichen ist. nur der eine gedanke war mir neu, dasz 'die volksschule vor allem darnach streben müsse (s. 15), die scheidung der höheren und niedrigen stände allmählich aufzuheben'. wie soll das die volksschule, selbst mit hilfe und entgegenkommen der gelehrtenschule, möglich machen? meint H., wie ich schlieszen darf, die geistige bildung, so ist der gedanke bei der not des irdischen lebens nicht blosz unausführbar, sondern auszerhalb des christlichen bodens selbst für den bestand des staates gefährlich. ich meine, 'vor allem' hat die volksschule, wie jede andere erziehungsschule bis zum gymnasium hinauf darnach zu streben, dasz das christentum in die herzen der zöglinge hineingetrieben werde. nur das christentum ist im stande, den vierten stand über die jetzt wuchernde unzufriedenheit hinwegzuheben, und die leute aus den händen der socialdemokratie zu befreien. dabei würde ich die recht billige, aber doch so beliebte entgegnung, ob ich denn gar nicht die verstandesausbildung in der volksschule befürworte, keiner widerlegung für wert und nötig halten.

H. hat in der uns vorliegenden schrift das gesamte schulwesen umfaszt. vor kurzem statuierte er drei bildungsschulen volks-, mittel-, gelehrtenschule. der grosze raum jedoch zwischen volksschule (deutsche) und einheitsgymnasium (griechische schule) scheint ihm jetzt zwei verschiedene anstalten zu bedingen, eine 'neusprachliche' (mittelschule) und eine 'lateinische' schule (höhere bürgerschule). H. fürchtet nemlich, dasz die einzige mittelschule nicht im stande sein möchte, die erstrebte einheitsschule von den sogenannten berechtigungsschülern zu befreien (s. 30). dieser zweck könnte ja immerhin durch die gehobene organisation der mittelschule erreicht werden. was aber alle diejenigen schüler, 'welche vor dem schlusz des cursus (am zahlreichsten aus der untersecunda) der gymnasien und realgymnasien abgehen' und 'in das praktische leben der industrie, des handels und in den kreis des kunsthandwerks und des rationellen betriebs der landwirtschaft' eintreten (s. 20), mit dem latein der 'lateinischen' schule anfangen sollen oder welch formaler und reeller geistiger gewinn ihnen aus der verkümmerten erlernung desselben erwachsen soll, ist unerfindlich. wir halten es mit dem von H. citierten Kruse: 'lateinlose schulen sind der einzig richtige

weg, für die weit überwiegende mehrzahl des gebildeten bürgertums, welches keine universitätsbildung sucht, und namentlich für alle diejenigen, welche heute aus untersecunda mit einer ganz unfruchtbaren lateinischen vorbildung in das leben treten.' H. will für diese den lateinischen unterricht, er ist ihm so sehr hauptsache, dasz er diese art von schulen die lateinische genannt hat. er setzt die möglichkeit voraus, dasz solche lateinische schule gute leistungen im lateinischen aufweisen könne, so dasz die abiturienten derselben nötigenfalls in die obersecunda der höheren lehranstalten (doch wohl einheitsschule) übergehen können. welcher philologe hätte nicht seine erfahrungen über den reellen wert der reallateinischen examenscripta gemacht! alle diese vorschläge H.s entspringen der rücksichtnahme auf die bedürfnisse der kleineren städte, denen es 'vorläufig' noch besser entspricht, ihnen in mäsziger ausdehnung das latein zu lassen. wir lassen auch dieses thema auf grund des 'vorläufig'.

Von s. 23 an wendet sich der verf. zu dem einheitsgymnasium, von ihm 'griechische' schule genannt. 'nichts anderes, als der nationale gedanke selbst kann die lebendige seele unseres schulwesens sein.' 'selbst die gegner dieses princips im deutschen volke müssen den nationalen gedanken wider ihren willen wenigstens mit den lippen bekennen.' ich darf wohl annehmen, dasz H. selber auf deren lippenbekenntnis weniger wert legt, als es die worte anzudeuten scheinen, wenigstens die gültigkeit des nationalen gedankens gewinnt nichts durch deren erzwungene und doch nicht ehrlich gemeinte beistimmung. die hauptsache scheint uns die frage zu sein, wie denn die lehrerkreise zu der betonung des 'nationalen' gedankens stehen. und da kann die antwort nicht anders lauten, als dasz diese selbstverständliche forderung der nationalen idee in unsern sämtlichen schulen nie aus den augen gelassen ist. von den lehrern der religion, der geschichte, des deutschen wird die nationale erziehung hochgehalten und darf nie vernachlässigt werden: aber den ganzen schulorganismus auf diesem nationalen gedanken zu basieren, dieses eine moment unserer ganzen cultur und bildung zum absoluten princip, 'zur lebendigen seele' der schule zu erheben, diese forderung ist eine unerhörte und, wie wir weiter unten ersehen werden, auch eine die grösten gefahren für die deutsche nation in sich bergende. dazu kommt noch die schwierigkeit, den begriff des deutschnationalen fest und bestimmt zu fixieren. an diesem versuche ist denn H. von vorne herein gescheitert. die frage: 'was ist nationale bildung' (s. 23) beantwortet er in 'drei forderungen, welche wir an eine nationale erziehung stellen müssen'. 1) dasz sie aus dem ureigensten geiste der nation erzeugt, nicht von anders woher mechanisch herübergenommen sei. 2) dasz 'sie das wesentliche gepräge dieses geistes an sich trage'. 3) dasz 'sie die fortpflanzung, ausbildung, erhöhung dieses geistes mit bewuster methode bezwecke und erreiche'. 'so', fügt er hinzu: 'dürfte damit der wesentliche inhalt des begriffes gegeben sein'. schwerlich!

offenbar hat H. die passive und active bedeutung des wortes 'bildung' verwechselt, er war uns lesern, die er für sein nationales princip gewinnen will, die klarlegung der passiven bedeutung schuldig, und diese müssen wir leider vermissen. wir erhalten trotz der dreifachen forderung doch keine klare einsicht in 'den ureigensten geist' unserer deutschen nation. gerade in der klarlegung dieses begriffes würde das nationale princip der schule seine etwaige absolute berechtigung finden müssen.

Diese verschwommenheit der gedanken äuszert sich denn auch sofort in der begründung der auszuwählenden unterrichtsgegenstände, die doch aus dem principe sich als notwendige und selbstverständliche ergeben müssen. wir könnten uns z. b. das nationale schulprincip denken als den realen inhalt unseres uns von gott zuerteilten berufes für die heilsentwicklung der ganzen menschheit, und würden von dem boden dieser, unserer deutschen nation gewordenen göttlichen bestimmung aus alle diejenigen unterrichtsfächer für unsere einheitsschule ableiten, die wir zur richtigen erfüllung solcher unserer aufgabe zu betreiben haben. das erst wäre die innere berechtigung und verpflichtung zur aufnahme der unterrichtsfächer. H. hat solchen weg nicht gewählt, er sucht von auszen alles zusammen, was sich ihm als der inhalt der nationalen bildung darbietet, es sind 1) die heimatlichen elemente, 2) das christentum und das altertum, 3) die modernen elemente der nationalen bildung nebst den naturwissenschaften. und doch weisz H. sehr wohl die unumgängliche forderung einer aus dem princip sich von selber ergebenden aufnahme der unterrichtsfächer zu schätzen, behauptet er doch (s. 105): 'wer den nationalen charakter unserer schule stärker als bisher betont zu sehen wünscht, der wird zugestehen müssen, dasz gerade nach unserm reformplane (?), und nur (?) nach unserm eben der nationale gedanke den lebendigen triebkräftigen kern bilden soll, aus welchem alle zweige des unterrichts naturgemäsz hervorwachsen'. — H. hat unsere nationale bildung einer chemischen analyse unterworfen und, setzen wir voraus, alle elementaren bestandteile derselben herausgefunden: er ist von auszen nach innen gegangen. aber so wie die chemie 'wohl die ergebnisse aus der thätigkeit der stoffe feststellen, aber nie die geheimnisvollen vorgänge selbst enträtseln kann, in welchen sie sich vollzieht' (s. 75), in derselben weise muste ihm auf diesem wege auch das wahre wesen der nationalen bildung ein geheimnis bleiben. dem verstand ist nun einmal eine gewisse grenze gesetzt, und von einem naturgemäszen hervorwachsen aller zweige des unterrichts kann in der von H. gewählten weise keine rede sein.

Und weiter, wenn wir denn das resultat der ganzen untersuchung über das wesen seiner griechischen einheitsschule übersehen, so will uns bedünken, dasz alle diese factoren gar nicht der ausschlieszliche besitz der deutschen nationalität sind. wie sollten denn die Franzosen, Italiener, Engländer, kurz alle auf der höhe moderner cultur

stehenden nationen dieselben momente des altertums, des christentums, sowie auch die modernen elemente der bildung in ihren schulen auszer acht lassen dürfen? gelten denn die naturwissenschaften, geographie, mathematik und neuere sprachen nicht ebenso gut für jedes andere culturvolk? worin liegt denn das ausschlieszliche deutschnationale? — festigen wir in vielleicht noch eindringlicherer weise in den herzen unserer jugend das nationale gefühl, aber unsere intendierte einheitsschule auf dem grunde des 'nationalen gedankens' zu erbauen (s. 23) und 'nichts anderes als den nationalen gedanken als die lebendige seele unseres schulwesens anzuerkennen' — da treten wir zurück in der innigsten überzeugung, dasz, wie schon Zange-Erfurt gegen H. hervorhob, 'nur das christentum und ein bis in die obersten classen fortgesetzter gründlicher unterricht in der religion unter zugrundelegung der heiligen schrift unsere schuljugend zur wahren humanität führen könne'. wir werden zum schlusz noch einmal auf dieses gebiet zurückkommen.

In vielen einzelnen punkten freuen wir uns, H. durchaus beistimmen zu können. namentlich ist die natürliche wärme, mit der er s. 34—42 'die bildung des auges' in unseren höheren schulen vertritt, ansprechend, man kann diese partie die perle des buches nennen. 'wir bilden in den schulen mit der grösten sorgfalt das sprachvermögen aus und führen den zöglingen, so vollständig wir können, das weltbild zu, welches in der sprache niedergelegt ist — wir denken aber nicht daran, ebenso sorgfältig auch das anschauungsvermögen weiter zu entwickeln, gleich als ob jeder, der mit offenen augen geboren, deshalb auch schon verstände, sie zu gebrauchen.' somit verlangt H. mit recht, dasz die kenntnis von dichtung und schrifttum durch die erforschung der werke der bildenden kunst ihre ergänzung, und sagen wir, erst ihre volle einwirkung auf das gemüt des zöglings finde. H. hebt unter andern die bedeutung der archäologie für die philologie gebührend hervor: das erklärende und schildernde wort des lehrers vermag nur dem verstande ein allgemeines bild vorzuführen, erst die anschauung läszt das gemüt des schülers teilnehmen. und dies gilt nicht blosz für die bildende kunst des altertums, sondern auch für die des mittelalters und der neuzeit. H. erkennt es dankbar an, dasz sich die hierzu nötigen lehrmittel von jahr zu jahr in gröszerer zahl und vollendung finden, aber 'verwenden wir diese hilfsmittel auch wohl stets in der richtigen weise'? 'wünschenswert wäre es, wenn der lehrer zu skizzieren versteht. allerdings wird dabei die zeichnung weniger vollkommen, aber die phantasie des schülers wird lebhafter angeregt, wenn er die zeichnung entstehen sieht und sich in seinem interesse zur nachahmung veranlaszt fühlen wird'. das sind alles für die gesunde entwicklung unseres gesamten schulwesens tiefbegründete worte, zumal H. selber auch auf das maszhalten mit pädagogischem takte hinweist: 'die archäologie soll nur die auffassung des gelesenen unterstützen, nicht die eigentliche schriftstellererklärung überwuchern, sie soll zeit

sparen, nicht verschwenden'. H. führt die forderung der unmittelbaren anschauung (s. 39—42) in bezug auf die naturwissenschaften und deren verschiedene zweige, dann auf die geographie weiter aus: 'am meisten aber leistet gerade im schulunterricht die mathematik und der zeichenunterricht für die bildung des auges'. so sehr ich H. in der wichtigkeit des zeichenunterrichts für die einheitsschule beistimme, würde ich doch für richtiger halten, dem natürlichen nachahmungstrieb der kinder schon in der ersten vorschulclasse durch einführung dieses unterrichtsgegenstandes entgegen zu kommen, denselben bis quarta (incl.) obligatorisch fest zu halten und schon von untertertia an 'dem hause und dem leben' zu überlassen. die einheitsschule möge gelegenheit zu weiterer freiwilligen teilnahme bieten, je nach den verhältnissen mit oder ohne besondere vergütigung. dabei würde ich es mit H. für zweckmäszig erachten, die je zwei wöchentlichen facultativen stunden zusammen zu legen auf die beiden freien nachmittage. — Auch alles, was H. über den unterricht im deutschen und dessen stellung zu allen übrigen unterrichtsfächern (s. 56—64) ausgesprochen, ist der sorgfältigsten beherzigung jedes lehrers zu empfehlen. hat Wiese doch wohl nicht unrecht, dasz gerade die deutschen stunden noch oft mit ganz unpädagogischem stoffe ausgefüllt werden. und wenn wir bei der vollsten anerkennung des von H. gesagten dennoch uns abweichend von ihm in beiden abteilungen der prima mit 2 stunden (4 will H.) begnügen zu dürfen glauben, so hat das seinen grund in dem wunsche, das jetzt doch nicht mehr facultative, beaufsichtigte privatstudium der primaner auf dieses fach abzuleiten, ihnen selber zur freude, nicht zur last.

Wir sind damit auf das gebiet der unterrichtsfächer gekommen, die doch das unmittelbare ergebnis des princips sein sollen. das gymnasium, als übungsstätte der 'geistigen kraft', konnte, ausgehend von dem durch die reformatoren eingebürgerten latein und griechisch, allmählich durch anforderungen des praktischen lebens gedrängt und getrieben, aber doch seinem formalen princip getreu, alle diejenigen fächer nach einander aufnehmen, die ebenfalls und allenfalls eine förderung der 'geistigen kraft' zu leisten im stande sind. aber wo ist da ein ende abzusehen, hat man doch schon das verlangen gehört, auch das schachspiel als unterrichtsgegenstand einzuführen, und wie lange wirds dauern, dasz die stenographie noch nachdrücklicher ihre forderung betont, ja selbst auch die augenblicklich alle völker aufregende 'volapük' wird bald an die pforten der schule klopfen. das gymnasium ist in wahrheit auf eine schiefe ebene gekommen und statt selbständig den umfang seiner unterrichtsfächer zu bestimmen, musz es sich drängen und immer weiter schieben lassen. die klagen über die stiefmütterliche stundenzahl für die allerdings aufgenommenen fächer verstummen ja nimmer, aber woher soll denn zeit und raum für alles an sich schöne und geistbildende kommen? — Und ebenso oder doch ähnlich ist es mit der realschule. sie hat zeit und raum genug für alle möglichen prakti-

schen unterrichtsfächer, da sie ja grundsätzlich die alten sprachen ausschlieszt oder sich an dem ihr aufgedrungenen latein dem gymnasium gegenüber revangiert, aber doch sind auch diese der idee nach unendlich und somit ist auch die realschule auf eben jene schiefe bahn verwiesen. das alte wahre dictum: non scholae sed vitae discimus ist die meta der schullaufbahn geworden, an diesem steine zerschellen beide anstalten, realschule und gymnasium. so lange die schulen blosz oder auch nur vorzugsweise für dieses irdische leben bilden und erziehen wollen und den christlichen religionsunterricht höchstens als corrector ihres princips, als erziehungsgehilfen auf kündigung sich gefallen lassen, ja selbst auch wohl in gar nicht ferner zeit ihn haben fallen lassen, erschöpfen sie nicht den wahren begriff der vita. das irdische leben ist dem himmlischen leben untergeordnet und als vollgültiger factor eingeordnet, wir lehrer sind von gott berufen, die kindlein zu ihm kommen zu lassen, und so wir dem christlichen schulprincip volle rechnung tragen an der ausbildung der uns auf die seele gelegten jugend, wird dieselbe zugleich auch alle die bildung erhalten und erwerben, mit und in der sie den anforderungen des irdischen und praktischen lebens nach allen seiten volles genüge leisten kann. — Wie verhält sich die nationale einheitsschule H.s diesen unveräuszerlichen schulforderungen gegenüber?

Nach unserem bisherigen gesamteindruck waren wir erfreut, das schöne bekenntnis über den wert und die bestimmung des religionsunterrichts zu lesen, wie es H. (s. 74—80) vorträgt; man sollte denken, er habe sich selber von der winzigkeit seines nationalen princips diesem christlichen schulprincipe gegenüber überzeugt. denn nicht blosz vindiciert er den religionsunterricht dem christlichen principe, sondern er spricht es klar und wörtlich aus, dasz auch alle andern unterrichtsfächer, naturwissenschaften, geschichte und die alten sprachen 'die gottheit sehen lehren müssen'. (s. 75). 'naturwissenschaft steht nicht im gegensatze zur religion, namentlich die chemie hat in besonderem masze die kraft, die menschen zu lehren, dasz man wohl die ergebnisse aus der thätigkeit der stoffe feststellen, aber nie die geheimnisvollen vorgänge selbst enträtseln kann, in welchen sie sich vollzieht. wenn aber dem schüler die grenzen der naturerkenntnis gezeigt werden, so wird er bewahrt vor dem naturwissenschaftlichen hochmute, der zum materialismus führt, und sein herz wird der welt des glaubens geöffnet'. — 'Auch in der geschichte musz der unterricht die gottheit sehen lehren.' — 'Nicht blosz geschichte und cultur der christlichen völker sind wichtig für die förderung christlicher gesinnung, sondern in ganz besonderer weise auch die cultur des heidnischen altertums; denn dieser gedankenkreis hängt jedenfalls mit dem religiös-christlichen eng zusammen. wir begreifen nicht die fülle der zeiten, wir begreifen nicht das werden des christentums, wenn uns nicht darüber der blick aufgeht, wie diese heiden, ihre eignen wege nach gottes ratschlusz gehend, doch an gar mancherlei zeichen es erkennen lassen, wie sie

tasteten und suchten, ob sie wohl fänden (apostelg. 17, 27)'. — 'Gerade durch den vergleich mit dem geistvollsten volke des altertums, den Griechen, können wir den wert christlicher gesittung am vollsten erweisen.' —

Das sind worte, mir aus dem herzen geschrieben und erfüllen mich mit der tiefsten ehrfurcht gegen den träger und bekenner solcher echt christlichen gesinnung. aber auf dem boden des absoluten nationalen schulprincips, das den religionsunterricht doch nur wie jedes andere unterrichtsfach auf grund des gegenwärtigen und nächstzukünftigen volksgeistes anerkennt (s. 105), fehlt der sichere halt. H. bricht seinen eignen worten selber sofort die spitze ab, insofern er schlieszlich (s. 77) den religionsunterricht nur 'in fühlung' mit den andern 'hauptzweigen' der schulwissenschaft treten läszt. statt übertragung und durchdringung des gesamten unterrichts von christlich-religiösem geiste — nur fühlung! und klagen, dasz 'der religionsunterricht seine eigene sprache redet'. — In so weit H. die mir zwar nicht bekannt gewordene verirrung bezeichnet, in der die religionslehrer sich der derben sprache Luthers befleiszigen, 'die doch mit der übrigen bildung nicht harmoniert', und 'andere unschöne formen wählen, blosz weil Luthers bibelwerk oder die bekenntnisschriften dieselben anwenden', wird ihm jeder recht geben müssen. im übrigen hatte aber dieser vorwurf bei Herbart einen tieferen sinn, der meint, der christliche religionsunterricht erzieht für die ewige vita, der übrige unterricht für die irdische vita, darnach musz der religionsunterricht allerdings eine andere sprache reden, er musz die gottheit sehen lehren, und solcher sprache sollten sich denn auch alle andern lehrer befleiszigen. es liegt das zunächst auf dem boden der methode, die allerdings das religiöse in den verschiedenen unterrichtsfächern nicht mit gewalt herbeiziehen darf, aber mit pädagogischem takte benutzt. H. selber hat dies auch s. 75 anerkannt: 'in allen lehrfächern musz dem religionsunterrichte durch hinweis auf das ewige und überirdische entgegengearbeitet werden.' zum schlusz kommt H. zu dem geständnis zurück: 'der religionsunterricht ist der brennpunkt, in welchem alle strahlen der bildung zusammenlaufen, als die krönende kuppel eines herlichen domes, in dessen weiten hallen alles menschliche raum hat' (s. 77). nun, so kehren wir die sache um: nicht der religionsunterricht sollte die initiative 'der fühlung' suchen müssen, sondern 'alle anderen hauptzweige der schulwissenschaft' sollten sich unter die krönende kuppel eines solch herlichen domes beugen und wahre nahrung, wahres leben aus diesem 'bildungsbrennpunkt' schöpfen. wohlan, so lasse denn H. das nationale princip in seiner absoluten geltung fallen und ordne es dem christlichen princip unter, 'in dessen weiten hallen alles menschliche raum hat', und aus dem sich sämtliche unterrichtsfächer von selber, von innen heraus ergeben.

Gott manifestiert sich den menschen in verschiedenem grade durch die natur, die menschheit, und die heilige schrift.

das gibt für unsere künftige einheitsschule drei unterrichtszweige mit verschiedenen abteilungen, deren keiner dem andern untergeordnet oder in die rolle eines nebenfaches verwiesen wird. die auf dem christlichen princip erbaute einheitsschule gibt allen realen fächern der realschule und allen idealen des gymnasiums vollen raum, in dieser einheitsschule finden sich realschule und gymnasium in verklärter gestalt wieder. hier bedarf es keiner kürzungen irgendeines als notwendig anerkannten unterrichtsfaches, der rangstreit unter denselben hört auf, jedem die stundenzahl, die die gröszere oder geringere schwierigkeit desselben für die jugend und deren fassungskraft bedingt, hier wird nicht das opfer des lateinischen unterrichts verlangt zu gunsten der andern fächer.

H. weisz sehr wohl die bedeutung des lateinischen schulunterrichts zu schätzen, er kennt die bedeutung, 'welche die altrömische cultur für die unsrige gehabt hat und noch hat'. er hebt mit warmen worten 'die grammatisch-logische schulung des geistes' hervor: 'noch ist kein ersatz für das lateinische gefunden inbezug auf die grundlegung des grammatikunterrichts in den unteren classen, und in den oberen classen ist das lateinische am besten geeignet für die strengeren rhetorisch-stilistischen und syntaktischen übungen' (s. 92). das lateinsprechen der oberclasse geben wir gerne mit ihm preis, auch über den beibehalt des lateinischen aufsatzes läszt sich ja noch streiten, aber die verkürzung des unterrichts um je 2 wöch. stunden von untertertia an aufwärts (macht aufs jahr je 80 stunden, und für die ganze noch übrige schulzeit 480 stunden), das scheint sich doch dem reallatein zu sehr zu nähern und die gymnasiallehrer werden mit recht geltend machen, dasz trotz aller begründeten hoffnung auf den erfolg einer verbesserten methode schwerlich die schüler zu dereinstigen trägern der wissenschaft würden herangebildet werden können. dazu kommt, dasz H. in seiner einheitsschule den lateinischen unterricht nicht principmäszig, sondern nur auf dereinstige kündigung beibehalten will. 'wenn die innere geschichte unseres volkes dieselbe hauptrichtung beibehält, wie gegenwärtig', so wird nach seiner meinung (s. 105 anm. 131) 'die sprache der Römer ganz aus unserem schulunterrichte verschwunden sein, und wahrscheinlich das französische, welches nach seiner innern natur und der art seines geschichtlichen einflusses auf uns dem lateinischen nah verwandt ist, an die stelle des letzteren treten'. H. selber fügt dieser prognose sehr gewichtige fragezeichen bei, aber die praktische folge solcher meinung ist schon die vorgeschlagene kürzung der lateinischen stunden gewesen, in der er freilich in Frick-Halle einen nicht zu unterschätzenden fürsprecher gefunden. beiläufig: Frick hat aus augenblicklichem versehen nicht 2, sondern 4 wenigstens 3 lateinische stunden preisgegeben, 2 stunden zu gunsten des englischen s. bericht üb. d. erste hauptversammlung des deutschen einheitsschulvereins v. Hornemann s. 8 und dann noch 2 (1) weitere stunden zu gunsten des zeichenunterrichts s. 10. —

Was H. in betreff des hohen wertes des griechischen unterrichts gerade für uns Deutsche gesagt, dürfen wir voll als zutreffend bezeichnen. im speciellen musz ich jedoch H.s polemik gegen 'alles unnötige beiwerk' des griechischen unterrichts in etwas einschränken. er verlangt, dasz 'die schüler sich in die griechischen schriftsteller wirklich hineinlesen', ganz richtig, 'denn nur dann macht die lectüre rechte freude und bringt dauernden gewinn für herz und geist'. ich habe mich bei der durchsicht von schulprogrammen überzeugt, wie so öfters die lectüre etwa einer Sophokleischen tragödie bei schlusz des jahrescursus unvollendet abgebrochen worden, da allerdings mag 'unnötiges grammatische beiwerk' die hauptrolle gespielt haben, aber abgesehen von solcher verirrung, wie soll der schüler sich in das 'wirkliche' verständnis der griechischen schriftsteller hineinlesen, wenn er z. b. die verschiedenen sinnnüancierungen des ἄν oder die modification des sinnes durch ein ὡς nicht auffassen lernt? ich wähle absichtlich diese beiden wörtchen, doch wohl in der richtigen voraussetzung, dasz H. diese gewis zu den 'vielen unbedeutenden syntaktischen einzelheiten' rechnet. er will sie 'endlich rücksichtslos entfernt wissen'. ich fürchte, H. wird dem sinne der wohl zu beherzigenden erläuterungen zu dem lehrplane von 1882 nicht gerecht. eine rein oder vorzugsweise wissenschaftliche betreibung der griechischen syntax wird gewis niemand befürworten. dasz H. an den früheren 6 wöch. stunden auf grund des badischen und elsasz-lothringschen gymnasiallehrplans festhält, ist anzuerkennen, die verlegung des anfangs mit dem griechischen unterrichte von quarta nach untertertia involviert schon bei nunmehr gröszerer geisteskraft der schüler eine ausreichende zeitersparung.

Die bemerkungen H.s über die notwendigkeit der aufnahme des französischen und englischen in der einheitsschule (s. 99—102) verdienen allgemeine zustimmung, und wird es sich auch in wahrheit empfehlen, dasz die schüler im freien mündlichen und schriftlichen gebrauche der französischen sprache zu einer angemessenen fertigkeit gebracht werden; doch soll nach Fricks richtiger forderung die freie arbeit nicht ein vornehmer aufsatz, sondern ein einfacher bericht sein. um diese fertigkeit zu erreichen verlangt H. höchstens: in IV 5 wöch. stunden, in beiden III je 4, in IIa und b und in beiden abteilungen der prima je 3 wöch. stunden. in anbetracht, dasz möglichst der gleichzeitige anfang zweier neuen unterrichtsgegenstände, französisch und mathematik, in derselben classe IV zu vermeiden ist, möchte es sich empfehlen, das französische, wie bisher, schon in quinta zu beginnen mit 4 stunden, in quarta 5 stunden, in tertia je 4, in secunda je 3, in prima je 2 stunden. — Das englische nur nach secunda und prima zu verlegen, mit je 2 wöch. stunden möchte gerade keinem principiellen widerspruch begegnen. der in der letzten zeit wieder stärker hervorgetretene streit über den beginn mit den vier sprachen, ob z. b. nach Vieweger mit dem englischen in sexta, mit dem latein in quinta angefangen werden könne oder müsse, oder

ob nach Ahrens das griechische mit Homer zu beginnen habe, (dem H. beistimmt), alles das und ähnliches sind interne methodische schulfragen, die das princip nicht berühren, auch H. hat mit recht für jetzt darauf kein gewicht gelegt.

Für den mathematischen (rechnen) und naturwissenschaftlichen unterricht hält H. im einverständnis mit Lothar Meyer je 6 wöch. stunden in allen classen für ausreichend, im ganzen wohl mit recht, da doch die auf einigen realschulen herschende sitte, auch die differential- und integralrechnung mit unzureichenden kräften der schuljugend zu lehren wohl mehr eine unsitte ist. die mit den classen steigende wichtigkeit der naturwissenschaften, für welche die mathematik, unbeschadet ihres ungemein hohen objectiven wertes als reine wissenschaft, auf schulen doch nur die geltung einer hilfs- und vorbereitungsdisciplin für die naturwissenschaften haben sollte, möchte nach meinem ermessen in beiden abteilungen der prima je 8 wöch. stunden beanspruchen, zumal ich mit abschlusz der geographie als solcher in obersecunda dieselbe als erdkunde in prima dem naturwissenschaftlichen fache zulegen möchte.

Die geschichte, auch von H. als ein bedeutendes feld des erziehlichen unterrichts anerkannt, ist etwas kürzer berührt (s. 98). wir sind mit der forderung von kürzungen in der griechischen und römischen, wie auch in der mittelalterlichen geschichte einverstanden, wie H. auch uns zugestehen wird, dasz 'das sehen' und erkennen der gottheit noch eine andere unterrichtsmethode bedingt als den vulgären pragmatismus. wenn wir uns mit je 2 wöch. stunden in prima für die mittlere und neuere geschichte begnügen, so wird das nicht verschieden sein von seiner forderung von je 3 stunden, deren eine er ja auf die geographie rechnet.

In den schluszbetrachtungen (s. 103 ff.) kommt H. selber auf einen wunden punkt seines nationalen schulprincips zu sprechen, indem er die möglichkeit eines wandels in dem volksgeiste zugesteht, in dessen folge sich denn auch etwaige änderungen in dem nationalen unterrichtswesen nötig machen könnten, 'es würde alsdann die zeit eingetreten sein, die es zur pflicht mache, das dem jeweiligen volksgeiste entsprechende unterrichtssystem aufzufinden'. demnach ist sein im laufe der jahrhunderte wandelbares nationale princip kein absolutes, — nach meinem ermessen ein vernichtender mangel, doch H. hält diese wandelbarkeit für einen vorzug: 'also wird durch diese art der betrachtung auch die entwicklungsfähigkeit des schulwesens am besten gewährleistet und die richtige mitte gewahrt zwischen unklarer reformsucht und engherzigem hängen am alten.' die christliche gottesfurcht, bisher ein nationaler besitz unseres deutschen volkes, könnte ja auch im wechsel der zeiten verloren gehen. das nationale princip würde alsdann den christlichen religionsunterricht fallen lassen müssen, denn es soll ja dem jeweiligen volksgeist nachspüren und rechnung tragen durch nötig werdende weitere änderungen. ist das das wesen und der erfolg der

'nationalen einheitsschule', so sind wir armen Deutschen in wahrheit zu beklagen, und möchten wir die ganze welt gewinnen und litten doch schaden an unserer seele? — Wir bedürfen ein unwandelbares schulprincip für unsere einheitsschule. das christliche princip kann zwar im wechsel der zeiten von einer gottlos gewordenen nation verleugnet, verhöhnt und verspottet werden, aber es bleibt sich stets selber getreu, es besitzt nicht den vermeintlichen vorzug der accommodation des nationalen princips, aber es ist bis in alle ewigen zeiten der sicherste hort unserer jugend, der seit fast zwei jahrtausenden erprobte führer in den sichersten hafen. ob je das schwankende schiff des nationalen princips das wird leisten können?

Parchim. Pfitzner.

5.

AUS DEM LEBEN EINES ALTEN SCHULMANNES.

I.

In einer engen querstrasze der Langgasse, der hauptstrasze der alten Hansastadt Danzig, stand ein altertümliches giebelhaus — drei fenster front, enge treppen, kleine dunkle zimmer — alles stilvoll, wie man heute sagen würde. in einem dieser zimmer sitzt eine bejahrte dame, ob fräulein oder witwe, ich weisz es nicht mehr — sie sieht sehr ehrwürdig, sehr lieb und gut aus — das ist die frau muhme. um sie herum wirbeln zehn bis zwölf kleine jungen und mädchen und unter ihnen in der frau muhmchen schule ein kleiner junge, der jetzt ein alter mann ist und dies noch als seine erste schulerinnerung im sinne hat. war das eine spielschule? vielleicht! so viel ist mir erinnerlich, dasz die frau muhme strickte und mit uns das abc tractierte. — Dann ist mir wieder eine spanne zeit dunkel — ich befinde mich in einer vorschulclasse der bürgerschule zu St. Peter; der lehrer, ein groszer, schöner, schwarzbärtiger mann erteilt singstunde und gibt den ton mit einer art flöte an. ich hatte den herrn sehr gerne; er hiesz Radde und ist der vater des berühmten naturforschers. — Der director der bürgerschule Höpfner war ein liebenswürdiger herr und von uns kleinen jungen sehr gern gesehen. auch in der stadt hatte man ihn und seine familie lieb. eine seiner töchter ist mit dem Königsberger historiker Hans Prutz verheiratet. dem director Höpfner folgte Strehlke, der erst vor einigen jahren hoch bejahrt heimgegangen ist. er kam aus Berlin vom damaligen Cölnischen realgymnasium und war ein sehr gelehrter herr. ihm war die mathematik wohl bekannt und ebenso der Homer. seine söhne haben ihm viel freude gemacht. der eine von ihnen gab mit Theodor Hirsch und Max Töppen die scriptores rerum Borussicarum heraus, starb aber leider jung; ein zweiter war gymnasialdirector in

Marienburg und Thorn und lebt noch als bekannter Goetheforscher in Berlin. — An der Petrischule war noch ein oberlehrer Schirrmacher, der wohl von allen seinen schülern nicht wird vergessen worden sein. es war ein schöner, eleganter herr; stets freundlich und stets gemessen. ich erinnere mich des feinen, noblen mannes mit freuden, der in seiner saubern art und weise einen wahrhaft wohlthuenden eindruck machte. sein sohn ist der Rostocker historiker Schirrmacher. es war eine fröhliche, lustige zeit, die ich dort in der Petrischule verlebte. in den zwischenstunden tummelten wir uns auf dem kirchplatze, der mit allerhand turngeräten ausgestattet war. aber eines tages hatte die herlichkeit ein ende. mein vater wünschte, dasz ich studieren sollte und brachte mich ins gymnasium. damals befand sich in Danzig nur ein gymnasium und zwar städtischen patronates. es war das aus dem akademischen gymnasium der alten Hansastadt entstanden. von der früheren herlichkeit dieses instituts war aber wenig geblieben. — Im vorigen jahrhundert war es vielfach sitte anstalten zu gründen, die zugleich gymnasium und universität waren; ich erinnere an die Karlsschule und an das Carolinum in Braunschweig. so konnte man auch in Danzig theologie und jurisprudenz studieren, und ich kannte noch im Werder einen prediger, der nur in Danzig seine bildung erhalten hatte.

Die Hansastädte haben stets viel interesse für bildung gezeigt und viel von gelehrten herren gehalten. daher findet man in ihnen überall reich dotierte alte schulen, eine menge stipendien für studierende, grosze bibliotheken und wichtige archive. es scheint, als ob der seekaufmann, der schnell gewinnt und rasch verliert, auch in diesen dingen einen groszartigeren sinn beweist, als der binnenkaufmann und fabrikant. wie haben die Holländer für Leyden gesorgt! so auch für ihre stadt unsere alten Danziger patricier. da findet sich eine herliche stadtbibliothek, da ein reiches archiv, dessen schätze Theodor Hirsch ausgebeutet hat, und vieles andere, was die bildung fördert. von der Napoleonischen zeit lebte z. b. dort ein groszkaufmann v. Frantzius, dessen haus ein mittelpunkt der gelehrten und künstler war. und in meiner jugend fand jeder einigermaszen bebedeutende mann ein offenes haus bei dem alten commercienrat Behrend. —

So lange Danzig noch freie stadt unter polnischem schutze war, gestaltete sich das leben und treiben an dem akademischen gymnasium nach unsern begriffen allerdings recht seltsam. die alten conferenzprotokolle berichten darüber wunderbare dinge. da steht unter anderm verzeichnet, dasz ein secundaner nach prima versetzt wurde, weil ihn sonst seine braut nicht heiraten wollte. nicht wahr, das ist ungeheuerlich — und doch löst sich das rätsel einfach. die reichen kaufleute nemlich hielten es für eine ehre von den studenten zu grabe getragen zu werden und diese erschienen dann in vollem wix mit degen und federhut. jeder student erhielt für seine teilnahme einen holländischen ducaten, so einen rechten, echten, auf dem der

geharnischte mann mit dem bündel pfeile zu sehen und die inschrift zu lesen war: viribus unitis und concordia res parvae crescunt, discordia dilabuntur. um diese wohlthat mitzugenieszen, lieszen sich viele kaufgesellen immatriculieren und hörten in jedem semester einige stunden zu. solch ein hospitant war jener secundaner und man ersieht daraus, dasz es gleichgültig war, ob sein name in der secundaner- oder primanerliste stand. wenn die herren mit degen und federhut in die anstalt kamen, musten sie ihre degen beim schuldiener abgeben, da mehrfach blutige ehrenhändel in den hörsälen ausgefochten waren. eine zeit lang brachten die herren ihre hunde mit ins colleg und es war sitte, dasz neben jedem studenten auf der bank sein hund sasz. —

Als ich in die anstalt kam, war das alles längst vorbei und in der trüben Franzosenzeit vergessen. Meineke hatte das gymnasium nach preuszischem muster umgestaltet; aber es herschte doch immer noch ein frischer, freier geist, der sich namentlich von der pedantischen enge und schulmeisterlichen kleinkrämerei der kloster- und fürstenschulen himmelweit unterschied. unsere lehrer waren cavaliere, noble, vornehme herren, die in den besten kreisen verkehrten. ich hätte mir nicht denken können, dasz einer meiner lehrer so hätte handeln mögen und sich so behandeln lassen, wie das seiner zeit in Schulpforta gäng und gäbe war.

Ein sehr bekannter rector einer klosterschule erhielt z. b. jedesmal an seinem geburtstage von seinen schülern eine schüssel voll harter thaler, auf denen sein namenszug in goldstücken lag. diese gabe bildete einen teil seines gehaltes. auch waren die ferien für ihn eine einnahmequelle. die zeit der vacanzen war nicht gesetzlich festgestellt. jeder vater muste für seinen sohn um ferien bitten und in sein bittgesuch eine klingende gabe legen. überreichte nun ein schüler eine solche bittschrift nebst goldenem inhalt, so pflegte der rector schon, ehe er sie öffnete, mit seltener, nie irrender fingerfertigkeit die gebotene gabe zu prüfen. befand sich nur ein goldstück in dem briefe, so hiesz es: mein söhnchen; ich sehe schon, dein vater wünscht dich nicht gar zu lange zu hause zu haben, deswegen erhältst du nur vierzehn tage ferien. waren aber zwei goldstücke gespendet, so wurde die brennende sehnsucht des elternhauses dadurch anerkannt, dasz das söhnlein vier wochen nach hause gehen konnte. diese einnahmen wurden so angesehen wie die der geistlichen, welche die pfarrkinder spenden musten. lehrer und geistliche bildeten damals den stand der kirchen- und schulbedienten und wurden eben nicht als beamte betrachtet. auch sonst herschten auf den mitteldeutschen schulen anschauungen, mit denen wir Hansastädter uns nicht befreunden konnten. als ich einer philologenversammlung in den sechziger jahren beiwohnte, erzählte ein director, dasz er ein schüler jener fürstenschule gewesen sei, die uns so gastlich aufnahm. niemals aber seien die schüler zu dem reizenden orte gekommen, zu dem wir von der stadt aus eine partie machten, obwohl er nur eine

halbe stunde von der anstalt entfernt war. niemals hätten sie in dem flusse gebadet, der unmittelbar am fusze der stadt vorbeischieszt. noch im anfange des 19n jahrhunderts galt dort also die ansicht, welche eine alte schulordnung des Joachimsthalschen gymnasiums so ausspricht: 'dasz aber ein schüler so unanständig sein und unbekleidet baden wird, ist nicht anzunehmen.'

Lehrer und schüler standen eben anders zu einander, als bei uns im norden. man war in einer sächsischen residenzstadt noch in den sechziger jahren hoch erstaunt, als ich zufällig erzählte, dasz wir in Preuszen ungescheut mit unsern schülern die schwimmanstalten besuchten. das würden sie nicht thun dürfen, erklärten die anwesenden collegen. —

Nun waren nach den freiheitskriegen bei der reorganisation der altpreuszischen schulen viele lehrer aus Mitteldeutschland zu uns gekommen; meist vortreffliche, wahrhaft edle männer; aber nicht alle konnten sich bei uns einleben und standen so ihren schülern fremd und kalt gegenüber. schon der dialekt trennte uns: der lehrer sprach feni, fiti, fici — wir wusten also oft nicht, wie wir schreiben sollten. einmal dictierte ein sächsischer herr ein extemporale, welches begann: Appius Claudius Pulcher. wie hatte die hälfte der classe geschrieben? da stand: Abbius Glautius Bulger. — er, ein fröhlicher mann, zeigte uns die hefte und lachte. — dagegen redeten wir von påter, måter, von der schnallpost usw.; nun denke man sich, was wohl für ein französisch zurecht gebraut wurde, wenn ein Sachse uns breitredende Altpreuszen unterrichtete.

Manche dieser ankömmlinge lebten sich vortrefflich bei uns ein, so besonders Meineke, der ja auch schon sehr jung nach Westpreuszen geschickt wurde. das war ein prächtiger herr und noch bis ins hohe alter hinein frisch und stets geistig thätig. in seinem ganzen leben hatte er nie ein examen gemacht. als er funfzehn jahre alt war, entlieszen ihn seine lehrer, da sie sich von seiner reife überzeugt hatten, nach Leipzig zu Herrmann. und nachdem er dort einige jahre gewesen und mit Herrmann befreundet worden war, empfahl ihn dieser der preuszischen regierung, welche für ein institut in der nähe von Danzig einen lehrer wünschte. dieses institut war nach Salzmanns ideen auf einem gute Jenkau infolge einer stiftung angelegt worden, welche ein reicher Danziger patricier Conrad gemacht hatte. dorthin gieng also Meineke als 19jähriger professor mit der vollen begeisterung für classische studien, namentlich für das griechische, und hegte, wie er mir selbst später mitteilte, den gedanken diese sprache ganz an die stelle des lateinischen zu setzen. von Jenkau aus schickte ihn die regierung nach Danzig. dort feierte man den jungen gelehrten in jeder weise und ältere herren haben mir in meiner jugend viel von dem feinen, lebenslustigen und liebenswürdigen philologen erzählt. wie Johann Heinrich Voss die Eutiner bürger zu gewinnen verstand, so Meineke die Danziger. mittelgrosz schritt er frisch und froh einher; das schöne haupt mit den klugen augen

warf er etwas in den nacken und zeigte sofort, dasz er ein kühner aber auch humaner mann sei.

Diese seine griechische humanität und urbanität teilte er mit Böckh und Carl Ritter! nie haben sich diese edlen naturen zu der art des kampfes herbeigelassen, die sich leider unter gelehrten so häufig findet.

Was Meineke sich um das Danziger gymnasium für verdienste erworben hat, kann ich nicht beurteilen; nur das weisz ich, dasz er viele begeisterte schüler heranbildete. er hat mir selbst mitgeteilt, dasz er an schönen sommertagen, wenn lau die lüfte wehen, mit seinen primanern ins Jeschkenthal, einer herlichen waldschlucht des uralisch-baltischen höhenzuges bei Danzig, gezogen ist, um mit ihnen Homer zu lesen. er war eben kein pedant und damals war noch nicht alles reglementiert. nach unsern begriffen kamen seltsame dinge vor. als ihm einmal ein lehrer des französischen oder der religion erkrankt war, hat er ein halb jahr diese disciplin ausfallen lassen und dafür Homer gegeben. ehe ich diesen unterricht schlecht erteilen liesz, lieber gar nicht, meinte er. — Als ich das einst einem hoch gebietenden schulrate erzählte, tadelte dieser das sehr, und doch — man bedenke! damals war mangel an lehrern, die höheren anstalten lagen in Altpreuszen dünn gesät; die verbindung war beschwerlich; Meineke konnte keine passende vertretung bekommen und darum handelte er doch vielleicht ganz richtig. — Ob er wohl so viel nummern zu journalisieren gehabt hat, wie ein heutiger director? ich glaube nicht, wenigstens hat er von dem bureaukratischen schreiberkram nie viel gehalten.

Als ich gymnasiast wurde, befand sich Meineke schon als director am Joachimsthal in Berlin und Schaub leitete das Danziger gymnasium. das alte gymnasialgebäude war unbrauchbar geworden und bis das neue auf dem buttermarkte fertig gestellt war, hatte der hochedle rat ein haus in der Langgasse gemietet und die anstalt darin untergebracht. dorthin also gieng mein vater mit mir um mich beim director anzumelden. Schaub empfieng uns sehr freundlich und obgleich ich ihn nur dies einemal gesehen habe, steht er mir bis heute noch lebhaft vor augen. dasz ich ihn aber nur einmal sah, war natürlich, denn er war damals gerade als schulrat nach Magdeburg berufen.

So war ich denn wohlbestallter quintaner des Danziger gymnasiums. wir 60 quintaner hausten in einem kreisrunden local. — Aus jenen tagen steht mir nur wenig, dies wenige aber sehr lebhaft vor augen. zunächst die geographiestunden! an der wand hieng eine mächtige karte von Deutschland nach alter manier: die gebirge als raupen gezeichnet, die flüsse gewaltig dick und die städte waren grosze schwarze und rote klexe. der lehrer waltete mit einem langen rohrstocke seines amtes. wenn er den rücken der classe zudrehte, um irgend etwas an der karte zu zeigen, dann wurde das kleine völkchen bisweilen recht munter. mit affenartiger geschwindigkeit

wuppte da der elastische rohrstock von Leipzig z. b. auf den rücken eines uunützen bengels, der sich dessen nicht versah. heilloser jubel; auch der, welcher den jagdhieb bekam, rieb sich wohl die stelle, grinste übrigens aber meist seelenvergnügt.

Ich will die damalige methode des unterrichts weder tadeln noch loben, das aber weisz ich, dasz wir die stunden gern hatten und mancherlei darin lernten.

Dann ist mir die sonnabendsstunde von 11—12 unvergeszlich geblieben. nach Schaubs weggang war professor Schöler vicedirector und kam die woche über nur einmal in dieser stunde zu uns in die classe, um ein hochnotpeinliches halsgericht abzuhalten. dann wurde das classenbuch vorgelegt und wurden die strafen bestimmt. entweder gab es klapse auf die hände, die der vicedirector oder der lehrer austeilte. waren schwerere vergehen zu rügen, so erschien der alte schuldiener der anstalt. er führte den titel calefactor, weil er die zimmer heizte und auch die unnützen buben warm machte. dazu hiesz der alte mann sehr bezeichnend mit seinem vatersnamen Rissmann. — Wenn er eintrat, herschte totenstille; alles merkte gespannt auf; dann wurde eine bank herbeigeholt, der missethäter übergelegt und ihm die zuerkannte anzahl hiebe mit dem rohrstock auf die weichsten teile des körpers mit groszer würde gereicht.

Das wäre heute undenkbar — und doch war das so übel nicht. — Noch als ich auf der schule war, kam der befehl, dasz nur der lehrer einen knaben körperlich züchtigen dürfe. — Ein zeichen der neuen zeit!

II.

Den einflusz der neuen zeit begann ich in quarta zu spüren! ich habe nicht die absicht als laudator temporis acti aufzutreten, auch will ich nicht lobredner der neuen pädagogischen ära sein. alle die betreffenden tiefgehenden wichtigen fragen gedenke ich nicht zu erörtern, vielleicht nur hier und da zu streifen. will man die auswüchse der neueren pädagogik trefflich gegeiszelt lesen, so musz man die stelle im 3n teil des Faust ansehen, in welcher geschildert wird, wie Faust zu seiner läuterung bei schmalen einkünften lehrer einer bande von ungezogenen rangen sein musz und den stock nicht gebrauchen darf.

Von quarta an gestaltete sich für mich das leben anders als bisher! allmählich gewann ich freunde, die ich noch heute mein nenne. mit ihnen wurde mancher streifzug in die herliche umgegend Danzigs gemacht und mit ihnen wurde die altertümlichkeit der alten Hansastadt bewundert und lieb gewonnen. — Es war so schön an der Motlau auf der langen brücke zu bummeln und im sommer die schmucken, rundbauchigen holländischen schiffe zu bewundern. sie lagen da frisch geteert, rein gescheuert wie puppenspielzeug anzusehen! und wenn es sonntag war, gieng Mynheer, der captain, im blauen frack, schwarzer hose, schwarzem cylinder, mit dem unver-

meidlichen regenschirm unter dem arme zur kirche und Mynfrouwe daneben in weiszer haube, unter der das haar sauber gemacht war und von den goldenen oder silbernen scheitelblechen gehalten wurde. so wanderten sie in die reformierte oder Menonitenkirche.

In Danzig und in der umgegend der stadt, namentlich im Werder lebten viele Menoniten, stille, fromme, liebe leute, wahrhaft die stillen im lande. weil sie so freundlich, so bescheiden und wahrhaft fromm waren, haszte man sie nicht, man liebte und achtete sie, die man die Mannistchen nannte. wie wunderbar! es grollte in meiner gymnasiastenzeit in Danzig der kampf zwischen rationalisten und pietisten, die man mucker schalt und man haszte diese und verfolgte sie. — Nun mag dem sein, wie ihm wolle! bei den Mannistchen war es schön, gemütlich und heimatlich. ich hatte einen lieben freund und verwandten in der Tobiasgasse, dessen vater ein eingewanderter Wende aus der sächsischen Oberlausitz war. von dort hatte er webestühle eingeführt und war ein wohlhabender mann geworden. sonntag nachmittags gieng ich gewöhnlich dorthin, namentlich im winter. da hörte ich von dem alten herrn manches von seinen früheren landesvätern, denn als echter Sachse liebte er seine herscherfamilie. auch zeigte er mir tassen und teller von Meiszener arbeit, blau, und darauf waren allerlei scenen aus der reifrockszeit dargestellt, lustig anzuschauen. gegenüber wohnte ein Mannistchen in seinem saubern hause, mit dem gute nachbarschaft gehalten wurde. auch sonst führte der geschäftliche verkehr die mir verwandte familie zu vielen Menoniten.

Dadurch erfuhr auch ich vieles von dem leben und treiben in der gemeinde. die Menoniten fassen bekanntlich den ausspruch, dasz jeder christ ein priester ist, sehr ernstlich auf, weshalb denn auch z. b. die ältesten das abendmahl austeilen. sie hatten lange keine fest angestellten prediger, denn ein jeder, den der geist trieb, sollte und konnte predigen. nun kam es aber vor, dasz die gemeinde in stillem gebete versammelt war und wartete, bis der geist über ein mitglied käme. in Danzig hielt ein alter leineweber oft die sonntagsrede. als es aber mehrfach vorgekommen war, dasz kein begeisterter seher aufstand und die gemeinde dann ohne sermon nach hause gehen muste, da stellte man einen studierten prediger an. in Danzig bekleidete diesen posten lange zeit der vater des bekannten mythologen Mannhardt. jedem Germanisten sind die arbeiten Mannhardts bekannt. wenn er sich irgendwo aufhielt, so trat er mit leuten aus dem volke in verbindung, um von ihnen märchen und sagen zu hören. einstmals traf er an einem schönen sommerabend, als die sonne verglühend sich neigte, ein altes mütterchen. er verstand es den leuten den mund zu öffnen und bald waren die beiden in lebhaftester unterhaltung. die sonne sank währenddes immer tiefer, die schatten wurden immer länger. endlich kam man auf die heinzel- und erdmännchen; die frau wurde nicht müde zu erzählen und er hörte nicht auf zu fragen. plötzlich wurde die frau

still, sah ihn von der seite an und eilte dann mit den worten von ihm: ihr seid wohl selbst solch ein kobold. Mannhardt war nemlich klein und verwachsen und daher jener ausruf. ihn ergötzte das sehr, weswegen er die geschichte seinen freunden oft mit vielem humor zu erzählen pflegte.

Meine vaterstadt bot damals noch viel mehr des interessanten als heute dar, da die nivellierende zeit schon viele eigentümlichkeiten verwischt hat. für alle diese historischen beziehungen ebenso wie für die geographischen formen der umgegend wurde uns der blick geschärft durch einen mann, der wie ein leuchtender, freundlicher stern an meinem quartanerhimmel aufgieng. das war Theodor Hirsch. ein geborener Danziger hatte er das gymnasium seiner vaterstadt besucht, war trotz mancher verfolgungen Christ geworden und hatte in Berlin unter Raumer, Ranke und Ritter studiert. bei Spillecke hatte er am Friedrich-Wilhelms-gymnasium sein probejahr abgeleistet und war dann in seine heimat berufen worden. als dieser freundliche, hübsche mann in die classe trat, hatte er uns alle sofort durch sein edles und liebes gesicht gewonnen und so blieb es für alle zeit. selten ist wohl ein lehrer bei seinen schülern beliebter gewesen als er. keiner hat ihm jemals vorgeworfen, dasz er ihm unrecht gethan oder dasz er ihn unfreundlich und hämisch behandelt habe. es war eine anima candida. und so blieb er bis in sein hohes alter. wenn er später mein haus mit seinem besuch beehrte, freute ich mich nicht allein, sondern mit mir frau und kind. eine seltene bescheidenheit zeichnete ihn aus, die ihn neidlos gern fremde verdienste anerkennen liesz. — Wie einen vater habe ich ihn verehrt und es als ein sehr freudiges ereignis begrüszt, dasz ich ihm einmal in meinem studierzimmer mein sopha zum mittagschläfchen herrichten und ihn, den alten herrn, in eine behagliche decke einhüllen konnte. und er hatte das charisma solche kleinen dienste so freundlich anzunehmen, dasz man sich dabei wohl fühlte.

Mit der ankunft von Hirsch begann eine neue ära in dem Danziger gymnasium. wie staunten wir, als die erste geschichtsstunde von ihm erteilt wurde. noch heute höre ich ihn uns von Theodorich, Symmachus und Boethius vortragen. auch die faulsten jungen passten auf und hörten atemlos zu. und so blieb es in allen stunden! in seiner besonnenen, ruhigen art und weise führte er uns durch die ganze geschichte und drang immer darauf, dasz wir, so viel es uns möglich sei, an die quellen selbst giengen. für die ferien stellte er denen, die sich dafür interessierten, aufgaben und gab ihnen die quellen an, aus denen sie schöpfen sollten. durch häufige repetitionen an der hand seiner geschichtstabellen hielt er unser wissen in steter bereitschaft. und dabei war er durch und durch ein patriot! zunächst nährte er unsern localpatriotismus. er war für seine schöne vaterstadt begeistert und hat das durch eine reihe von schriften und durch seine arbeiten als stadtarchivar bewiesen. auszerdem trug er uns die geschichte des deutschen ordens so vor, dasz wir in heller be-

geisterung aufflammten. und zuletzt in prima die vaterländische geschichte! noch heute habe ich die hefte, die ich damals ausarbeitete, und besitze noch die kärtchen der schlachten, die ich nach seinen vorzeichnungen nachgezeichnet habe. niemals habe ich später als student ein colleg über diesen gegenstand gehört, das so gut gewesen wäre. niemals brachte er phrasen! wenn ich so in der schule unseres volkes leidenszeit und dann seine erhebung gehört hatte, da erwartete ich mit sehnsucht den sonntag, wo ich mit meinem vater, einem alten kämpfer der freiheitskriege, und seinen freunden über berg und thal wandern durfte. da erzählten die herren von jenen tagen und mir wurde das herz weit. oft hoffte ich und wünschte, dasz auch mir einst ähnliches beschieden werden möchte. die geschichtsstunden und jene sonntagsspaziergänge haben mich in allen unruhigen zeiten besonnen erhalten und in mir die liebe zu meinem herscherhause befestigt. eine sehr hochstehende dame hat mich einst aufgefordert ihr die ungeschminkte wahrheit über Friedrich Wilhelm III zu sagen. da konnte ich ihr das éine als sicher verkünden, dasz er sehr geliebt und hoch verehrt gewesen sei und dasz in meiner jugend nie anders als mit der grösten ehrerbietung und mit zärtlicher zuneigung von ihm gesprochen worden sei.

Ebenso anregend als die geschichtsstunden von Theodor Hirsch war sein geographischer unterricht. ich kann mir diese disciplin nur dann als eine fruchtbringende für die schule denken, wenn sie mit der geschichte in die engste verbindung tritt. wie man sie auf der schule an die naturgeschichte knüpfen will, ist mir unerfindlich. so sehr ich mich bemüht habe, eine stichhaltige definition davon zu finden, was man unter der wissenschaft der geographie versteht, so ist mir das bis jetzt noch nicht gelungen. für die schule scheint mir aber das das richtige zu sein, dasz man die geographie als beschreibung der erdoberfläche definiert. — Hirsch hatte Ritter gehört und erteilte den unterricht nach Carl Ritters principien. wie staunten wir, als die erste wandkarte von Emil v. Sydow in der classe entrollt und aufgehängt wurde. es war das die karte von Europa. mit ihr war für uns eine neue welt entdeckt.

Die kunde von dem geographischen unterricht, den Hirsch erteilte, verbreitete sich bald in der stadt und hatte zur folge, dasz beim nächsten öffentlichen examen, in dem er mit uns in der geographie auftrat, von allen seiten die lehrer zuströmten. alles war von der neuen methode befriedigt. es ist in neuerer zeit mode geworden die öffentlichen examina zu verdammen; es seien das unwürdige schauspiele; die lehrer spielten dabei eine rolle, die sich nicht für ihren stand schicke, und was dergleichen mehr ist. ich kann dem nicht beistimmen. die schule hat so selten gelegenheit mit dem hause in verbindung zu treten, dasz sie das examen dazu benutzen musz. da können sich verständige eltern überzeugen, was von ihren kindern gefordert wird und in welcher art und weise. wenn ein vater beispielsweise jetzt einem examen der quartaner im

deutschen beiwohnt, vorausgesetzt dasz der unterricht sachgemäsz erteilt wird, so wird er sich wundern, dasz seine söhne wissen, wie viel deutsche declinationen und conjugationen es gibt. davon haben viele gebildete leute leider keine ahnung und viele primaner höherer anstalten wissen genau, wie es um die lateinische und französische declination bestellt ist, aber nicht um die deutsche. hunderte von gymnasiasten habe ich im examen gefragt, warum man sagen müsse 'lärmende leute', aber 'die lärmenden leute', und von 100 gaben 90 keine antwort. und nun gar deutsche metrik! es ist erstaunlich, welche unwissenheit darüber herscht. das öffentliche examen ist oft ebenso gut ein prüfstein für den lehrer wie für den schüler. — Und ist es nicht eigentümlich, wenn ein mann, genährt mit dem marke des altertums, so wenig von menschenfurcht frei geworden ist, dasz er sich scheut öffentlich aufzutreten? wo bleibt da der befreiende einflusz der humanistischen studien, der so oft gepriesen wird? — Hirsch verband geschichte und geographie aufs engste und belebte dadurch beide disciplinen. — Was er in Danzig durchführte, fand aber anderweitig erst viel, viel später statt. als ich in Halle studierte, war ich über die unwissenheit erstaunt, welche viele studenten in diesen disciplinen zeigten. besonders waren die commilitonen aus Mitteldeutschland, aus den kleinen staaten darin grosz.

Auszer Hirsch unterrichtete in der classe Lehmann, welcher sich durch seine arbeiten über deutsche stilistik bekannt gemacht hat. — Wir musten bei ihm auch verse anfertigen, unter andern deutsche hexameter. damals waren die altersverhältnisse unter uns sehr verschieden; ich war z. b. 11 jahr, mein nachbar zählte 19 sommer. dieser jüngling brachte zur deutschen stunde als frucht seiner metrischen und historischen studien folgenden hexameter mit: 'Karl der grosze war lang sechs fusz und einige zolle.' rauschender beifall wurde dem poeten zu teil. zu derselben zeit gab ein elementarlehrer dichtungen heraus, aus denen eine stelle meinen freunden und mir stets unvergeszlich geblieben ist; sie lautete:

Die, die wie die ziegen klettern,
haben gutes nie gethan,
denn sie können sich zerschmettern
aug', ohr, nase, mund und zahn.

6.

DR. KARL ADOLF SCHMID,

oberstudienrat a. d., prälat.

Neben und nach dem prälaten dr. K. L. Roth war in den letzten jahrzehnten Schmid allgemein als der bedeutendste schulmann Württembergs anerkannt und auf dem wissenschaftlichen gebiete schriftstellerischer thätigkeit erwarb er sich auch auszerhalb der grenzen unseres engeren vaterlandes durch die redaction der pädagogischen encyklopädie groszes

ansehen. nähere mitteilungen über das leben und wirken des verewigten dürften daher auch in weiteren kreisen willkommen sein.

Karl Adolf Schmid ist am 19 januar 1804 in dem kleinen württembergischen städtchen Ebingen bei Balingen geboren, wo sein vater damals präceptor war. zuerst hier in der lateinischen schule, dann nach der beförderung seines vaters auf eine pfarrei im häuslichen unterricht auf das 'landexamen' zur aufnahme in ein niederes seminar vorbereitet, erhielt er seine gymnasiale ausbildung 1817—1821 in Blaubeuren, worauf er im höheren seminar ('stift') in Tübingen 1821—1825 theologie und philologie studierte. der frühzeitige tod seines vaters und die dadurch dem sohne erwachsene verpflichtung, für mutter und schwestern eine neue heimat zu gründen, war für ihn der äuszere anlasz, der ihn bestimmte, nicht dem kirchendienst, sondern dem lehrerberuf sich zuzuwenden. durch eine ihm gewährte auszerordentliche präceptoratsprüfung, auf die er sich nur ein paar wochen lang mit fleisz und anstrengung vorbereitete, gelang es ihm sich so günstige zeugnisse zu erwerben, dasz der stiftungsrat des landstädtchens Besigheim, der das wahlrecht für das damals erledigte präceptorat hatte, ihn zwei andern bewerbern vorzog und er nun schon, ehe er volle 22 jahre alt war, im herbst 1825 in den vollen ernst des lebens eintrat. doch übernahm er das lehramt nicht ganz unvorbereitet: er hatte schon in Tübingen privatstunden im lateinischen gegeben und sein onkel Jetter, damals oberpräceptor in Reutlingen, hatte ihn nicht nur wiederholt in seinen unterrichtsstunden zuhören lassen, sondern ihm auch sonst über die verwaltung einer solchen stelle guten rat erteilt. an frohem mut und fleisz liesz es der junge präceptor nicht fehlen: die zahl seiner wöchentlichen unterrichtsstunden, die wohl für den lehrer aber nicht für alle schüler obligatorisch waren, betrug mehr als 40. im sommer 1827 machte er mit den mitteln des Weinmannschen stipendiums eine wissenschaftliche reise grösstenteils zu fusz, die ihn den Rhein hinab bis nach Elberfeld und dann nach Hannover, nach Dresden und sofort zurück über Nordbayern in die heimat führte und die durch die einsichtnahme des unterrichtsbetriebs in den verschiedenen schulen dieser länder seinen gesichtskreis wesentlich erweiterte. im herbst 1827 hatte er das glück, seine geliebte braut Friederike Nönnich, tochter des gerichtsnotars in Nürtingen und nichte des prälaten Gaab, zu welcher ihn schon längere zeit eine tiefere neigung zog, als gattin ins präceptoratshaus nach Besigheim zu führen. der sparsame ertrag des amtlichen einkommens wurde erhöht durch annahme von zöglingen. der beständige umgang mit seinem freunde Riecke, dem damaligen helfer von Besigheim und spätern auch durch pädagogische schriften bekannt gewordenen seminarrector in Eszlingen, bewahrte den jungen lehrer davor, die augen für die fragen der allgemeinen pädagogik zu verschlieszen, die schulstube und die praktischen bedürfnisse seiner schüler lehrten ihn die praktischen ziele fest im auge zu behalten. als einer der ersten in unserm lande that er in der überzeugung von dem groszen wert des turnens für die erziehung schon in Besigheim, wie dann auch auf seinen spätern stellen, was möglich war, für die veranstaltung turnerischer übungen: im präceptoratsgarten errichtete er reck und barren.

Sein wunsch nach einem gröszeren wirkungskreis wurde erfüllt, als er noch im herbst 1829 zum diakonus und präceptor nach Göppingen am fusz des Hohenstaufen ernannt wurde. die versehung des kirchlichen amts neben seinem präceptorat war für ihn nach dem theologischen studium, das er mit sehr gutem erfolg in Tübingen absolviert hatte, bei seiner aufrichtigen frömmigkeit, die ihn während seines ganzen lebens auszeichnete, und bei seiner groszen redegewandtheit, die durch ein klangvolles organ unterstützt wurde, keine zu schwierige aufgabe. indessen nahm schon in Göppingen das schulamt neben philologischen und pädagogischen privatstudien den bei weitem grösten teil seiner zeit und seiner kraft in anspruch.

später bestieg er nur ganz selten mehr die kanzel, zum letztenmal that er dies als Stuttgarter gymnasialrector bei einem besuch in Lyon vor der dortigen deutsch-protestantischen gemeinde. die Göppinger lateinschule hatte schon damals 3 classen und sogleich wuchs die zahl der schüler namentlich durch auswärtige zöglinge, die der neue lehrer in sein haus aufnahm; die leistungen seiner schüler im landexamen erhöhten bald seinen ruf. doch gieng seine thätigkeit nie auf in der eines bloszen meisters in der landexamensdressur: wohl lernte man bei ihm so viel und so gut lateinisch und griechisch, wie bei wenig andern gleichzeitigen lehrern unseres landes, und wohl hat er so wenig, als die andern, sich gescheut, drastische mittel für die zwecke des lernens und der erziehung in weit gehendem masze in anwendung zu bringen. aber wodurch er sich weit über solche rivalen erhob, das war seine bedeutende für alles schöne, wahre und gute empfängliche, durch eine allseitige und gründliche bildung veredelte persönlichkeit, die denn auch ihres eindruckes auf die schüler, wenigstens die bessern derselben, nicht verfehlte. den religiösen interessen wuste er in dem religionsunterricht gerecht zu werden; sein unterricht im deutschen sah grundsätzlich von der grammatik ab und verstand es durch den inhalt passend gewählter lesestücke das deutsche vaterlandsgefühl und den sinn für die natur anzuregen. die geognostisch interessante umgegend von Göppingen wurde veranlassung zu manchen excursionen, von welchen der lehrer und seine schüler viele versteinerungen mit nach hause brachten. oft genug reihten sich an solche petrefactengänge auch turnfahrten an, welche die schüler die verschiedenen teile unseres landes kennen lehrten und auf welchen namentlich vaterlands- und turnlieder viel gesungen wurden. solche fröhliche turnfahrten sollten die eigentliche würze des schullebens bilden. indessen hatte dieser in so frohem und so freiem geiste geübten pädagogischen thätigkeit in Göppingen gleich anfangs ein plötzlicher abbruch gedroht. nach der französischen julirevolution war auch in Deutschland ein sturm in die zeit gefahren und in Württemberg war die bewegung besonders durch die landständischen wahlen gesteigert. der junge diakonus und präceptor liesz sich in dieselbe hineinreiszen und nahm vermöge seines temperaments lebhafteren anteil daran, als klug war. um nicht vom ministerium Schlayer gemaszregelt und zur strafe auf eine pfarrei im Schwarzwald oder auf der rauhen Alb versetzt zu werden, zog er es vor, von der politik sich abzuwenden und die wahlagitation andern zu überlassen. doch hinderte ihn dieser entschlusz nicht, das mitgefühl mit der polnischen nation, das damals auch in Süddeutschland die empfänglichen gemüter ergriff, seinerseits bei dem empfang und durch die unterstützung der vielen polnischen flüchtlinge zu bethätigen, die damals von Ulm her über Göppingen Frankreich zuzogen und unter denen sich manche treffliche männer und frauen von edler bildung befanden, so dasz mit einzelnen selbst tiefergründende verbindungen angeknüpft wurden. mehr als 8 jahre hielt ihn Göppingen. während dieser zeit erstand er auch mit glänzendem erfolg die professoratsprüfung, nachdem er für längere zeit einen jungen candidaten als amtsgehilfen gewonnen und auszerdem noch einen ferienaufenthalt in Ulm genommen hatte, um sich von seinem freunde Nagel, dem damaligen professor und spätern rector der realanstalt in Ulm, seine mathematischen kenntnisse auffrischen und auch in die höhere mathematik sich einführen zu lassen.

Im jahr 1838 rückte er dann vor auf das rectorat des pädagogiums in Eszlingen, das ihm fast 15 jahre lang die stätte fröhlichen wirkens sein sollte. er selbst bezeichnete später diese Eszlinger periode als die schönste zeit seines mannesalters, ja vielleicht seines lebens: seine 11 kinder wuchsen gedeihlich heran, das pädagogium, auf seinen rat und in folge des opferwilligen entgegenkommens der städtischen behörden neu organisiert, entwickelte sich zu einer immer gröszeren blüte; trotz der groszen amtswohnung wuste er kaum raum zu schaffen für die aus-

wärtigen zöglinge, für die um aufnahme in haus und schule bei ihm nachgesucht wurde. in seiner rectoratsclasse, an welcher er den unterricht nur in den hauptfächern erteilte, hatte er in 3 abteilungen manches jahr 50—60 schüler und trotz dieser überfüllung leistete seine classe so viel oder mehr, als irgend eine andere gleichstehende classe des landes, und zwar nicht blosz in der vorbereitung für das landexamen, in welchem allerdings das Eszlinger pädagogium sich vor allen andern schulen des landes regelmäszig auszeichnete, sondern auch in französisch, geometrie, zeichnen und turnen; in der arithmetik wurden die schüler des pädagogiums weiter geführt, als es damals landesüblich war. solche berücksichtigung der realistischen fächer war möglich, weil in folge der organischen verbindung mit den realistischen classen die nötigen lehrkräfte zur verfügung standen. ein bleibendes verdienst um die förderung des griechischen unterrichts in den lateinschulen Württembergs und den entsprechenden mittleren abteilungen der gymnasien erwarb er sich 1847 durch die in verbindung mit L. Mezger herausgegebene griechische chrestomathie und durch seine 'vorübungen' zu derselben. die passende auswahl des stoffs und der pädagogische tact, mit dem in den anmerkungen das zur erklärung notwendige angegeben wird, haben diese chrestomathie bei uns zu einem sehr beliebten und allgemein anerkannten schulbuch gemacht, das seither 4 auflagen erlebt hat und heute noch überall bei uns zu grunde gelegt wird, ehe man zu Xenophon übergeht. — In den stürmen und kämpfen der jahre 1848 und 1849 hielt er es für die pflicht auch eines schulmanns partei zu ergreifen und am öffentlichen leben sich zu beteiligen. sein urteil über staatliche dinge war seit jener Göppinger zeit reifer und besonnener geworden. das kleine häuflein der gemäszigten trat damals bei uns im gegensatz zu den volksvereinen in den 'vaterländischen vereinen für freiheit, recht und ordnung' zusammen und je kräftiger Schmid im sinne dieser gemäszigten in öffentlichen volksversammlungen und in der presse den revolutionären ausschreitungen gegenüber trat, desto mehr zog er sich den hasz des volksvereins und der groszen masse in Eszlingen zu; katzenmusiken, insulte und bedrohungen mancher art blieben ihm daher nicht erspart, besonders als er die republikanische schilderhebung im nachbarlande Baden offen misbilligte. später schlug die stimmung wieder um und jetzt gilt in Eszlingen die zeit des rectors Schmid allgemein als die glanzzeit des Eszlinger pädagogiums. auch die seither erfolgte erweiterung dieser lateinschule zu einem 'lyceum' ist noch von ihm angebahnt worden: in den jahren 1850—1852 reihte er unterstützt von einem talentvollen jungen mathematiker C. Pfaff († als professor in Stuttgart) an seine classe eine art von privatgymnasium an, in welchem er eine kleinere anzahl von schülern mit bestem erfolg in den fächern der zwei ersten jahrescurse des obergymnasiums (unter- und obersecunda) unterrichtete.

So war nun Schmid 27 jahre hindurch in Besigheim, Göppingen und Eszlingen mit dem unterricht von mittelclassen beschäftigt gewesen und hatte sich in diesem als eine vorzügliche kraft bewährt. im inlande schenkten alle familien, die ihre söhne in eine pension zu geben in der lage waren, ihm in erster linie ihr vertrauen, und wenn auch im ausland der ruhm der württembergischen lateinschulen begründet oder erhalten wurde, so war dies vorzugsweise seinen leistungen zu danken. eine anerkennung seiner seitherigen hervorragenden thätigkeit lag nun darin, dasz er im jahre 1852 zum ersten professor und rector des gymnasiums in Ulm ernannt wurde.

Sein anfang wurde ihm hier nicht leicht gemacht, da ihm das lehrercollegium teilweise mit vorurteil und misgunst entgegentrat. aber die schüler der obersten classe, mit denen er Tacitus, Horaz, Homer und Euripides las, folgten mit interesse und aufmerksamem fleisz seinem anregenden unterricht und nicht lange stand es an, so hatte er sich als professor und rector des Ulmer gymnasiums bei schülern und lehrern,

ja über die kreise der schule hinaus dieselbe allgemeine anerkennung erworben, deren er sich früher als rector des Eszlinger pädagogiums zu erfreuen gehabt hatte. die schulverwaltung von Hessen-Darmstadt machte ihm glänzende anerbietungen, um ihn zum übertritt in den hessischen schuldienst zu bewegen. er lehnte ab, weil er zu anhänglich an die schwäbische heimat war und weil ihm die württembergische regierung, um ihn zu halten, eine nicht unbedeutende gehaltsaufbesserung gewährte. in Darmstadt hatte man ihn näher kennen gelernt, als er im auftrag der württembergischen schulverwaltung dorthin geschickt worden war, um das Spieszsche turnen zu beobachten und darüber zu berichten. besonders wichtig wurde für ihn, dasz der buchhändler R. Besser auf ihn aufmerksam gemacht worden war und nun vor der mitte der 50er jahre die aufforderung an ihn richtete, die redaction der encyklopädie des gesamten erziehungs- und unterrichtswesens in alphabetischer ordnung zu übernehmen. zur bearbeitung des plans und zur vorbereitung der ausführung machte er eine reise durch Bayern, Hessen, Nassau und Baden, auf welcher er eine anzahl tüchtiger, zuverläsziger mitarbeiter gewann, die ihm groszenteils bis zum ende treu geblieben sind. um die interessen der encyklopädie namentlich in Berlin zu fördern, machte er später noch zweimal gröszere reisen. so hatte die übernahme dieser arbeit für ihn selber und seine eigne fortbildung zur vollendeten meisterschaft in der pädagogik einen groszen wert: er trat in näheren verkehr mit bedeutenden männern der wissenschaft und der verwaltung: er besuchte allerlei schulen und konnte sich ein selbständiges urteil über unterrichtswesen und unterrichtsgegenstände in den verschiedenen ländern bilden und den wert verschiedener richtungen in vergangenheit und gegenwart abschätzen. anderseits kam aber auch der encyklopädie, die er nun vom jahr 1859 an wesentlich unterstützt von dem bekannten theologen und pädagogen dr. Chr. Palmer und dem Tübinger gymnasialprofessor Wildermuth erscheinen liesz, der reiche schatz von kenntnissen und erfahrungen zu gut, den er in seinem langen schulleben angesammelt hatte. der erste band erschien 1859, der eilfte (schluszband) 1875. einen zweibändigen auszug, der aber die rücksicht auf die höheren schulen ausschlosz, besorgte unter seiner leitung von 1877—1879 ein früherer schüler, pfarrer Drehmann. (die vollendung der nötig gewordenen zweiten auflage des groszen werks hat Schmid nicht mehr erlebt).

Übrigens fällt die herausgabe dieses werkes erst in die zeit seines rectorats des gymnasiums in Stuttgart 1859—1878, wohin er im frühjahr 1859 als nachfolger des prälaten dr. K. L. Roth berufen wurde. das neue amt war gerade in dieser zeit ein besonders mühevolles schon wegen der überraschend schnellen zunahme der schüler und schülerclassen. bei seinem amtsantritt waren es zwischen 500 und 600 schüler mit einschlusz der sogenannten barbarenclassen (d. h. der nicht griechisch lernenden schüler); nachdem Schmid in anerkennung des thatsächlich vorliegenden bedürfnisses und in der absicht, seine anstalt wieder zu einem reinen gymnasium zu machen, durch seine auctorität dazu mitgeholfen hatte, dasz jene classen zuerst als realistische abteilung des gymnasiums, dann als selbständiges realgymnasium sich abtrennten, zählte das gymnasium für sich allein schon im jahr 1878 wieder mehr als 1000 schüler. trotz dieses groszen umfangs der anstalt verlor er nie die übersicht und hielt die leitung des ganzen in fester und sicherer hand. die grundsätze, die er dabei befolgte, waren im ganzen die seines vorgängers Roth; nur hinsichtlich der wertung des griechischen und namentlich des schulturnens wich er von ihm ab. in der erstern beziehung war ihm das Thaulowsche wort aus der seele gesprochen: nichts schult den geist so sehr, als die lateinische, nichts adelt ihn so sehr, als die griechische sprache; es stimmte daher mit seinen ansichten überein, dasz die einige zeit lang an den beiden ober-

sten classen auszer übung gesetzten übersetzungen aus dem deutschen ins griechische von der behörde wieder angeordnet wurden. dem turnwesen war er schon als student und auf allen stufen seines lehrerberufs mit begeisterung zugethan gewesen. nachdem dann durch einen von Ulm aus von ihm gegebenen anstosz die turnfrage bei uns wieder in einige bewegung gekommen war, wurde ihm während seines Stuttgarter rectorats — wo ihm in den jahren 1862—1867 als nebenamt die vorstandschaft der turnlehrerbildungsanstalt und das referat über turnsachen in der cultusministerialabteilung übertragen war — das glück zu teil, einer der begründer des neuen schulturnens in unserm lande zu werden. sonst setzte er bei allen den verschiedenen fragen, die während seines rectorats zur verhandlung kamen — ausdehnung des naturwissenschaftlichen und beschränkung des altsprachlichen unterrichts, hausaufgaben und überbürdung der schüler; entwerfung neuer statuten und gesetze des gymnasiums usw. — in allen diesen fragen setzte er in den beratungen der lehrerconvente, in seinen festreden im gymnasium, in berichten und eingaben an die vorgesetzten behörden, sowie in litterarischer thätigkeit (vgl. Schmid 'das recht der lateinischen und griechischen schreibübungen', Gotha 1869) seine beste kraft ein, um dem gymnasium anderweitigen bestrebungen gegenüber seine ursprüngliche grundlage und seinen alten charakter zu wahren.

Sein eigner unterricht, den er hier zu erteilen hatte, beschränkte sich auf sechs wochenstunden, in denen er mit den schülern der cl. X (oberprima) Tacitus und Horaz las. über die art der behandlung, die er für die richtige hielt, findet sich in seinen hinterlassenen papieren folgende ausführung: die erste aufgabe des lehrers ist es, die schüler zu einem genaueren sprachlichen verständnis des textes zu bringen und ihnen nichts unklar zu lassen. dann aber gilt es eine vollständige und gründliche einsicht in den sinn und zusammenhang der stellen herbeizuführen, anfangs für die kleineren zusammenhängenden partien, dann für die gröszeren ganzen und weiter immerhin auch für die formellen eigentümlichkeiten des schriftstellers, dann aber hauptsächlich für seine lebensanschauungen und seine stellung in der litteratur seines volkes und seiner zeit. ein dankbarer schüler hat an seinem grabe es bezeugt, dasz er es verstanden habe, in seinen unterrichtsstunden die welt des classischen altertums mit ihrem ganzen zauber und mit ihrem ganzen gehalt vor seinen zuhörern auszubreiten, aber auch, was dieser classischen welt fehlt, zu ergänzen und zu berichtigen durch tief ernste, patriotische, sittliche und christliche belehrung und ermahnung. — — Für diese seine umfassende und erfolgreiche thätigkeit fehlte es ihm auch nicht an der wohlverdienten anerkennung. die philosophische facultät der landesuniversität Tübingen ernannte ihn 1862 zum doctor honoris causa mit der ehrenvollen prädicierung virum illustrissimum atque doctissimum, rectorem Gymnasii Stuttgartiani strenuum diligentem humanum, de informanda ad humanitatem iuventute arte scriptis exemplo optime meritum. die württembergische regierung verlieh ihm den titel eines oberstudienrats 1865 und mehrere ordensauszeichnungen (1862. 1869. 1871). selbst Ruszland, wo das ministerium der volksaufklärung in sachen der organisation des gymnasial- und realschulwesens wiederholt sein sachverständiges gutachten einzog, sandte ihm zwei orden. den eigentlichen höhepunkt seines lebens aber bildete die feier seines 50jährigen dienstjubiläums, die er in voller rüstigkeit im festsaal des gymnasiums inmitten seines lehrercollegiums und seiner gegenwärtigen und vieler ehemaliger schüler in anwesenheit einer glänzenden festversammlung im october 1875 begieng und die sich für ihn zu einer besonders ehrenvollen dadurch gestaltete, dasz ihm die bei einem württembergischen schulmann seltene auszeichnung eines comthurs zweiter classe des Friedrichsordens verliehen wurde. in einem bändchen reden und aufsätze, die er aus veranlassung dieses jubiläums unter dem titel

'aus schule und zeit' (Gotha 1875) erscheinen liesz, wollte er allen freunden der jugendbildung, insbesondere aber den fachgenossen rechenschaft von der richtung seines strebens im berufsleben ablegen. in der hier unter anderm gegebenen darstellung eines süddeutschen gymnasiums hat er das ideal eines gymnasiums gezeichnet, wie es sich in seinem geist gestaltet hatte und wie er es in Stuttgart nach kräften in wirklichkeit herzustellen suchte. sein nachfolger im hiesigen rectorat dr. Planck urteilt darüber: 'das sichere, stufenweise aufsteigen vom niederen zum höheren, die gleichmäszige ausbildung des verstandes und herzens, die verbindung des wissenschaftlichen und des ethischen, des allgemein menschlichen und des nationalen, des christlichen und des antiken: das alles ist hier, wie in seinen schulreden, in einer weise gezeichnet, die den meister in jedem zug verrät, und so ist diese darstellung für seine nachfolger und mitarbeiter an dem werk der jugendbildung ein unversieglicher quell der belehrung, für ihn selbst ein unvergängliches denkmal klarsten, bewustesten strebens.'

Doch bald kam wegen seines vorgerückten lebensalters, besonders wegen zunehmender schwäche der füsze in seinem 76n lebensjahre auch für ihn die zeit heran, wo er um seine versetzung in den ruhestand nachsuchen muste. in anerkennung seiner langjährigen und ausgezeichneten dienstleistung wurde ihm dieselbe im october 1878 gewährt unter verleihung des titels und ranges eines prälaten. noch mehr als acht jahre war es ihm vergönnt, einen heitern lebensabend zu genieszen, gepflegt und beglückt von der liebe der seinen — 3 söhnen, 6 töchtern und 26 enkeln. wer ihn während dieser letzten jahre seines lebens besuchte, sah mit bewunderung die noch so lange andauernde lebens- und geisteskraft des ehrwürdigen greises. von der Cottaschen verlagsbuchhandlung aufgefordert wagte er es sogar noch, an die spitze eines neuen unternehmens 'einer geschichte der erziehung' zu treten und es gelang ihm noch, die geschichte der erziehung bei den Griechen und Römern selber auszuarbeiten und zum druck zu bringen. so blieb er bis in die letzte zeit seines lebens in ununterbrochenem geistigen verkehr mit dem gegenstand seiner früheren amtlichen thätigkeit, mit dem unterrichts- und erziehungswesen, glücklich in der erinnerung an die schöne vergangenheit, voll warmer teilnahme an den erscheinungen der gegenwart, voll vertrauen auf die zukunft des vaterlandes und des vaterländischen schulwesens. erst in den letzten monaten mischten sich in jene bewunderung der seltenen spannkraft seines geistes doch immer mehr auch die schmerzlichen gefühle über die abnahme derselben, bis am 23 mai 1887 nach einer mehrwöchentlichen krankheit seiner irdischen laufbahn ein ziel gesetzt wurde. sein andenken aber wird fortleben bei den zahlreichen schülern, die sich dankbar der förderung erinnern, die sie in ihrer geistigen ausbildung von dem lehrer ihrer jugend erfahren haben; in bedeutungsvollster weise bleibt sein name verknüpft mit dem ruhme der württembergischen lateinschulen und mit der geschichte des Stuttgarter gymnasiums; und auch auf dem wissenschaftlichen gebiet litterarischer thätigkeit wird sein name als der eines hervorragenden pädagogen allezeit mit ehren genannt werden.

Stuttgart. G. Lamparter.

7.

BERICHT ÜBER DIE VERHANDLUNGEN DER NEUNUNDDREISZIGSTEN VERSAMMLUNG DEUTSCHER PHILOLOGEN UND SCHULMÄNNER ZU ZÜRICH.

Zum ersten male seit der Basler versammlung im jahre 1847 tagten die deutschen philologen und schulmänner wieder auf schweizerischem boden. zum groszen bedauern der feststadt und der kreise, welche die vorbereitungen übernommen hatten, war der besuch aus Deutschland über alles erwarten schwach, so dasz die Züricher versammlung jedenfalls zu den kleinsten gezählt werden musz. trotzdem hoffen die schweizerischen philologen und schulmänner, dasz die 39e versammlung in Zürich an wissenschaftlichem gehalt und reger thätigkeit hinter den frühern nicht zurückstehe, sondern sich ihnen ebenbürtig an die seite stellen dürfe. die genüsze und festlichkeiten freilich, welche Zürich seinen gästen bieten konnte, trugen den stempel republikanischer einfachheit und lassen sich selbstverständlich mit dem, was die groszen deutschen städte boten, nicht vergleichen; möge dem festort wenigstens die anerkennung zu teil werden, dasz er sich redlich bemühte, der hohen versammlung sein bestes zu bieten.

Am vorabend der versammlung, dienstag den 27 september, fand eine freie vereinigung der angekommenen festbesucher im maurischen saale des Hôtel National statt. vorher waren folgende, vom festort dargebotene allgemeine festschriften zur verteilung gelangt:

1) festschrift der universität Zürich, enthaltend:
   a) A. Hug: zu den testamenten der griechischen philosophen.
   b) H. Blümner: technologisches (schwefel, alaun und asphalt im altertum).
   c) A. Kägi: alter und herkunft des germanischen gottesurteils.
   d) J. Ulrich: Pietro Fortini. ein beitrag zur geschichte der italienischen novelle.
   e) L. Tobler: die lexikalischen unterschiede der deutschen dialekte, mit besonderer rücksicht auf die Schweiz.
2) festschrift der kantonsschule Zürich, enthaltend:
   a) H. Wirz: die stoffliche und zeitliche gliederung des bellum Jugurthinum des Sallust.
   b) A. Surber: beitrag zu einer reform der schulsyntax des lateinischen infinitivs.
   c) H. Suter: die mathematik auf den universitäten des mittelalters.
   d) J. Stiefel: über Jeremias Gotthelfs 'erzählungen aus der Schweiz'.
3) festgrusz der archäologischen sammlung der universität Zürich, enthaltend:
   E. Müller: drei griechische vasenbilder (mit zwei tafeln).
4) festschrift des philologischen kränzchens in Zürich: enthaltend:
   1) Fr. Fröhlich in Aarau: realistisches und stilistisches zu Cäsar und dessen fortsetzern.
   2) H. Hitzig: zur Pausaniasfrage.
5) festschrift der antiquarischen gesellschaft in Zürich, enthaltend:
   S. Vögelin: Aegidius Tschudis epigraphische studien in Südfrankreich und in Italien. ein beitrag zur geschichte des deutschen humanismus.

Der referent wird nun nach altem usus zuerst über die allgemeinen sitzungen, welche im groszen saal der Tonhalle stattfanden, hernach über die sectionssitzungen, welche für die pädagogische section im kleinen Tonhallesaal, für die übrigen sectionen im kantonsschulgebäude abgehalten wurden, berichten.

Erste allgemeine sitzung, Mittwoch den 28. September. vormittags $9^1/_2$ uhr.

Der erste präsident, hr. prof. dr. Hans Wirz, rector des gymnasiums in Zürich, eröffnet die versammlung und begrüszt die anwesenden gäste aus Deutschland und der Schweiz aufs herzlichste. trotz der kleinen anzahl der teilnehmer, hofft er, werde der erfolg die anstrengungen, die der festort zum empfang und würdigen aufnahme der hohen versammlung gemacht, lohnen und alle mitglieder den eindruck davontragen, dasz die 39e versammlung deutscher philologen und schulmänner nicht auf untauglichen boden verpflanzt worden sei. an erster stelle gedenkt er des mannes, der, von der Gieszener versammlung zum 1n präsidenten berufen, heute durch schwere krankheit verhindert ist, seines amtes zu warten, des hrn. prof. dr. Arnold Hug, und schildert seine bedeutung für wissenschaft und schule in warmen, pietätsvollen worten. sodann feiert er das 50jährige bestehen der philologischen wanderversammlung, welche im jahre 1837 von 27 philologen und schulmännern in Göttingen bei gelegenheit der feier des 100n stiftungstages der Georgia Augusta nach dem vorbilde der versammlungen der naturforscher gegründet wurde. die ältesten statuten zeigen deutlich, dasz es den gründern einerseits darum zu thun war, den widerstreit zweier verschiedener richtungen in der philologie zu beseitigen, anderseits die wissenschaft für den unterricht in den classischen sprachen fruchtbar zu machen. und wer wollte leugnen, dasz gerade der unterricht in dem letzten halben jahrhundert wesentlich durch den einflusz der historischen grammatik und der linguistik, wie durch die hohe entwicklung der realien ein ganz anderer geworden ist? eben diesen factor beachten die gegner des humanismus an den schulen meist gar nicht oder zu wenig. der gegen den humanismus erhobene kampf war es auch, der die philologen der universität und der schule vor 50 jahren zwang, die reihen zu schlieszen und fühlung auch mit den nichtphilologischen schulmännern zu suchen. das führte zur gründung der verschiedenen sectionen, welche bereits so kräftig geworden sind, dasz sie die einheit und einheitlichkeit der versammlungen bedrohen. dem vorzubeugen ist um so notwendiger, als die zahl der träger der tradition derselben immer kleiner wird. so ist seit der versammlung in Gieszen ein selten fehlender berater unserer vereinigung, professor Friedr. Aug. Eckstein, rector der Thomasschule in Leipzig, von uns geschieden, dessen hohe verdienste um die philologenversammlungen der redner hervorhebt. Eckstein besonders hatte schon längst eine einladung des congresses nach der Schweiz gewünscht, pflegte er doch das gebiet deutscher forschung auszudehnen, so weit die deutsche zunge klingt, so weit deutsche cultur hinreicht. in diesem sinne hat Zürich gewis, wie Basel vor 40 jahren, ein anrecht, die deutschen forscher bei sich zu begrüszen, haben doch seit mehr als 50 jahren die hervorragendsten gelehrten deutsche forschung in seinen mauern eingebürgert; erwähnt seien Köchly, Bursian, Benndorf, Karl Dilthey, Ettmüller, Gröber, Ferd. Hitzig, Eberhard Schrader, Fr. Th. Vischer, Adolf Schmidt, Büdinger und Theodor Mommsen. und wenn es auch keine specifisch schweizerische philologie gibt, so finden doch in der Schweiz gewisse zweige der forschung, wie die erkenntnis republikanisch-demokratischen staats- und volkslebens, das verständnis dialektischer eigentümlichkeiten besonders dankbare perspectiven. ebenso wenig wie von einer schweizerischen philologie darf man aber auch von einem specifisch-schweizerischen gymnasium reden. denn das deutsch-schweizerische gymnasium wenigstens, so verschieden auch die schulen und lehrpläne der einzelnen kantone sind, ist im grunde doch das deutsche gymnasium. von Deutschland aus hat auch das gymnasialwesen der regenerationszeit befruchtende gedanken erhalten; männer wie Sauppe haben zusammen mit dem genialen patrioten Johann Caspar Orelli an dem aufbau der neuen schule

gearbeitet. auch in der unterrichtsmethode treffen wir keine groszen unterschiede zwischen der Schweiz und Deutschland; und so bekämpfen sich auch bei uns auf dem gebiete der schule die uralten gegensätze zwischen humanismus und realismus. nach altem pietätsvollen brauche gedenkt der redner zum schlusz der leider zahlreichen gelehrten, welche der tod seit der letzten versammlung in Gieszen dahingerafft hat.

Hierauf entbietet im namen und auftrag der h. regierung des kantons Zürich hr. regierungsrat dr. J. Stössel der 39n versammlung deutscher philologen und schulmänner herzlichsten grusz und willkomm und dankt für die ehre, welche der Schweiz durch die wahl Zürichs zum congressort erwiesen wurde. er hofft, die versammlung in Gieszen habe damit keinen fehlgriff gethan. denn Zürich habe seit alten zeiten ein reges wissenschaftliches leben entfaltet und wissenschaft und unterricht immer freundliche stätten bereitet. wärmsten dank aber zollen wir Züricher dem deutschen sprach- und culturgebiet für die vielen gaben und anregungen, die wir von dorther erhalten, und für die ausgezeichneten lehrkräfte, die dasselbe uns geboten. gelegentlich suchen auch wir etwas zu geben, und so sei Zürich stolz darauf, der deutschen litteratur zwei männer wie Gottfried Keller und Konrad Ferdinand Meyer geschenkt zu haben. so überflute glücklicherweise die macht der ideen und die gemeinsamkeit der höhern culturinteressen alle politischen grenzpfähle und scheidewände, so seien wissenschaft und unterricht nicht allein erzeugnis der höhern cultur, sondern auch wesentliche förderungsmittel derselben.

Der arbeit der nächsten tage, der pflege der freundschaft wünscht der redner besten erfolg. er wünscht aber auch, dasz die festanlässe, besonders die fahrten nach der Ufenau und den höhen des Uto den gästen den aufenthalt in Zürich in jeder beziehung angenehm machen mögen.

Der präsident dankt diesen begrüszungsworten des hrn. regierungsrat dr. J. Stössel gebührend und teilt mit, dasz nach der erkrankung des hrn. prof. dr. Hug das präsidium, gestützt auf präcedenzfälle, sich durch cooptation ergänzt habe. hr. prof. dr. H. Blümner habe sich bereit erklärt, das präsidium zu übernehmen.

Zu schriftführern werden sodann ernannt:

1) hr. prof. dr. E. Walder, Zürich.
2) hr. gymnasiallehrer A. Pfeiffer, Winterthur
3) hr. gymnasialrector dr. Weizsäcker, Calw.
4) hr. privatdocent dr. K. Sittl, München.

Hierauf spricht hr. dr. O. Hunziker (Küssnach) 'über die jugendentwicklung Pestalozzis'. der gedanke, die h. versammlung in der geburtsstadt Pestalozzis zu begrüszen, bestimmte die wahl des themas von selbst, es muste die jugendentwicklung Pestalozzis geschildert werden, in der die einwirkung seiner vaterstadt sich wiederspiegelt. der vortrag soll nicht neue, epochemachende forschungen bringen, sondern will die zerstreuten berichte zu einem gesamtbild verflechten.

Heinrich Pestalozzi ist am 12 januar 1746 in Zürich geboren. die Pestalozzi stammen aus Chiavenna; Antonio Pestalozzi, der ahnherr der züricherischen familie, erwarb 1567 das züricherische bürgerrecht. der zweig jedoch, dem Heinrich angehörte, kam weder an reichtum noch an geistiger bedeutung den aristokratischen ahnen gleich. sein groszvater, ein ehrsamer landpfarrer in Höngg bei Zürich († 1769), zeigt in seinen erhaltenen schriften einen hervorragenden geist. sein vater, Johann Baptist, war wundarzt; dasz er aber ein berühmter augenarzt gewesen, ist spätere zuthat. seine mutter, Susanne Hotz v. Wädenswil, war eine nahe verwandte des berühmten arztes dr. Hotz v. Richterswil und des nachmaligen generals Hotze. von diesen verwandten berichtet P. selbst wenig charakteristisches. vom vater erzählt er: 'er hatte die

feste aufmerksamkeit auf geld und geldeswert nicht, deren dasein das fundament . . des bürgerlichen glückes ist.' mit um so gröszerem behagen schildert er dagegen den chorherrn Joh. Baptist Ott, den vater der frau pfarrer Pestalozzi in Höngg. dieser, ein sehr gelehrter mann und witziger kopf, starb zwar schon vor Pestalozzis geburt, aber P. findet die ähnlichkeit seines charakters mit dem seinigen ganz auffallend. 'gutmütig und leichtsinnig wie ich, war er in wirtschaftlichen angelegenheiten ebenso ungewandt und ebenso nachlässig.'

Pestalozzis vater starb sehr früh (1751) und hinterliesz seine frau und vier kinder in bedrängten verhältnissen. die mutter und eine treue magd, das 'Babeli', die dem sterbenden vater versprochen, die witwe nicht zu verlassen, leitete von da an die erziehung des knaben; diese ausschlieszliche frauenerziehung vermochte dem weichlichen und träumerischen wesen des ohnehin zarten und schwächlichen Pestalozzi kein gegengewicht zu bieten. erst die schulen seiner vaterstadt, die er in voller regelmäszigkeit durchlief, boten das notwendige correctiv. er besuchte zunächst die elementarschulen, die sog. hausschulen, trat 1754 in die lateinschule am Frauenmünster und 1757 in die am Groszmünster über, 1761 in das collegium humanitatis, 1763 in die hauptsächlich für theologen bestimmte hohe schule Zürichs, das Carolinum, welches er, der theologie entsagend, zwischen herbst 1765 und ostern 1766 verliesz.

Die untern schulen Zürichs waren damals sehr reformbedürftig; sie befriedigten Pestalozzi so wenig, als er selbst seine lehrer; diese behaupteten nemlich, es werde aus dem knaben nie etwas rechtes werden und zogen ihm seinen geistig tiefer stehenden bruder vor. bei seinen mitschülern wurde er 'als der Heiri Wunderli von Thorlikon' verlacht und verspottet. trotzdem treffen wir schon in dem knaben zwei hervorragende charaktereigenschaften, entschlossenheit (bei dem erdbeben vom 9 december 1755) und gerechtigkeitssinn (in der siegreichen verteidigung seines rechts gegen einen ungerechten unterlehrer). auch ein tiefer zug zu der armut und zu der jugend tritt jetzt schon hervor. in den ferien, die er in Höngg bei seinem groszvater zubrachte, lernte er die verschiedenheit der auffassungen zu stadt und land kennen und vergleichen. die grundzüge seines wesens heben sich also hier schon deutlich ab und zeigen seine scharf ausgeprägte individualität.

Pestalozzis weiterere entwicklung, sein eingreifen in das öffentliche leben ist jedoch nur verständlich, wenn man die damaligen verhältnisse Zürichs kennt, die deshalb eingehend geschildert werden. 'das öffentliche und private leben des damaligen Zürich trug den stempel des kleinstädtischen, kleinbürgerlichen mit all seiner gemütlichkeit und biederkeit, aber auch mit all seiner beschränktheit', überhaupt mit all seinen licht- und schattenseiten.

Während also das öffentliche leben im 18n jahrh. verknöcherte, trug dagegen das geistige leben Zürichs, vom geist der aufklärung ergriffen, ein ganz anderes gepräge. die häupter dieser bewegung waren Bodmer und sein mitstreiter Breitinger. ihnen zur seite standen männer wie Joh. Georg Sulzer, der ästhetiker, der theologe Zimmermann, der philologe Steinbrüchel, der idyllendichter Sal. Gessner, der fabeldichter Ludwig Meyer von Knonau, der stadtarzt Joh. Casp. Hirzel, der antiquar Hagenbuch, die bürgermeister Leu und Heidegger. solchen männern folgte die jüngere generation eines Lavater und Pestalozzi. dazu kam noch der rege verkehr Bodmers und der Züricher mit der geisteswelt Deutschlands. man denke an Ewald von Kleist, Klopstock und Wieland, und man wird finden, dasz eine nicht gewöhnliche geistige atmosphäre den jungen Pestalozzi umgab. das charakteristicum derselben war die ideale begeisterung. diese aber muste sich angesichts der politischen und socialen schranken, die das öffentliche leben der zeit überall einschnürten, auswege suchen. man versenkte sich mit Gessners idyllen in den politisch neutralen zauber des hirten- und naturlebens, flüchtete

sich nach Rousseaus rat an den busen der mutter natur und suchte nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch sein glück im stillen, einfachen landleben. oder man stellte dem kleinen geschlecht der gegenwart die heldenzeit der väter (Lavaters Schweizerlieder, Müllers Schweizergeschichte) und das classische altertum gegenüber. alles, was diesem ideal nicht entsprach, wurde rücksichtslos angegriffen und bekämpft; aber diesem idealismus fehlte die reale anschauung des bürgerlichen lebens, er war kosmopolitisch und unpraktisch.

Unter solchen verhältnissen setzte Pestalozzi seine studien fort. die mathematik liesz ihn völlig kühl, dagegen that er sich in den sprachen hervor, doch auch hier blieben ihm die formen gleichgültig. von seinem talent zeugt aber ein von ihm selbst erzähltes wagnis. er veröffentlichte nemlich zu einer zeit, als er im griechischen noch gar nicht weit war, im Lindauer journal eine übersetzung einer rede des Demosthenes, die auch einer seiner professoren übersetzt hatte. P. aber glaubte diesen an feuer und rednerischer begeisterung zu übertreffen.

Übrigens wurde seine entwicklung in dieser epoche weniger durch die schule als durch den umgang mit ausgezeichneten männern gefördert. die jugendgenossen verbanden sich zu wissenschaftlichen und moralischen vereinen; Pestalozzi z. b. gehörte 6 solchen an; einer derselben war 'die nach rechtschaffenheit strebende gesellschaft': wichtiger aber ist die von Bodmer gegründete 'helvetische gesellschaft zur Gerwe', die 1765 sogar ein moralisches wochenblatt, 'den erinnerer', gründete. unter dieser jüngeren generation überwog der einflusz Lavaters und Hs. Heinrich Füsslis, der redactoren des 'erinnerers', aber auch Pestalozzi war nicht ohne ansehen, wie aus briefen hervorgeht. mächtig ergriffen wurde er in dieser zeit von Rousseaus Emile; schon damals kämpfte er im 'erinnerer' für bessere bildung des volkes. von seiner schwärmerisch idealen gesinnung gibt auch ein 1765 im Lindauer journal veröffentlichter aufsatz 'Agis' zeugnis.

Dasz diese schwärmerische jugend übrigens für scherz und witz nicht unempfänglich war, beweist eine lustige geschichte aus dem jahr 1755. auch praktische rückfälle von den stoischen grundsätzen kamen, wie aus den briefen hervorgeht, nicht selten vor.

Die abstracte begeisterung für die tugend wurde jedoch von diesen patrioten auch in thaten umgesetzt. bekannt ist die kühne anonyme klageschrift gegen den ungerechten landvogt Felix Grebel, den schwiegersohn des bürgermeisters Leu, als deren verfasser sich nachträglich Lavater und Füssli bekannten. dieser that folgten andere, nicht weniger kühne.

Zu einer wahren staatsaffaire aber wurde die angelegenheit des sog. 'bauerngesprächs', in der Pestalozzi als mithandelnder erscheint und deren verlauf der vortragende eingehend erzählt. wegen derselben wurde Pestalozzi eine zeit lang arretiert, aber bald wieder entlassen, da sich seine unschuld rasch ergab; immerhin sollten er und die übrigen inhaftierten 'zur bezahlung der während ihrem arrest auf dem rathaus ergangenen kösten angehalten und sie sämtlich beschieden werden, und ihnen über ihre strafbare aufführung M. Gn. herren misfallen unter nachdrucksamem zuspruch bezeugt werden'. die schrift selber wurde durch den scharfrichter verbrannt.

Zu dieser zeit hatte Pestalozzi bereits die theologie aufgegeben und sich der rechtswissenschaft zugewandt, jedoch, wie der vortragende nachweist, kaum infolge misgeschicks bei einer erstlingspredigt. es war vielmehr die wirkung des unter den jungen Helvetiern auf der Gerwe herschenden antitheologischen geistes und, wie Pestolozzi selbst angibt, des einflusses von Rousseau. allein einer öffentlichen laufbahn stand das politische ketzertum, in das er durch sein auftreten bei der geschichte des bauerngesprächs geraten war, hindernd im wege, und so entschlosz er sich auf den rat seines sterbenden freundes Bluntschli, auch diesem project zu entsagen. von Rousseaus anschauungen beherscht,

fieng er an, das leben eines gelehrten für ein unnatürliches zu halten. er entschlosz sich, landwirt zu werden und gieng zu Tschiffeli in Kirchberg bei Bern. nach einjährigem aufenthalt bei Tschiffeli siedelte er sich als landwirt auf dem Birrfeld an und gründete den Neuhof. das weitere ist bekannt.

Der präsident dankt dem vortrag aufs wärmste und schlieszt die sitzung mit geschäftlichen mitteilungen. die versammlung trennt sich zur constituierung der einzelnen sectionen und versammelt sich um 2 uhr wieder zum officiellen bankett in der Tonhalle.

Zweite allgemeine sitzung, Donnerstag den 29 september. vormittags $10\frac{1}{2}$ uhr.

Den ersten vortrag hält hr. prof. dr. Studemund (Breslau): 'über Damokrates'. (das referat folgt später.)

Hernach hält hr. prof. dr. A. Michaelis (Straszburg) einen vortrag 'über alexandrinische kunst'.

Über alexandrinische kunst zu sprechen, betrachtet wohl mancher als müsziges unterfangen. denn wollte man damit einfach die hellenistische kunst neu benennen, gienge das in anbetracht von Rhodos und Pergamon nicht an. soll aber damit die kunst in Alexandreia gemeint sein, so belehren uns unsere kunstgeschichten (Brunn, Overbeck, Wachsmuth) bald mit dieser, bald mit jener begründung, dasz es eine solche kunst gar nicht gegeben habe. nur die bildung des Serapis wird — nach dem urteil des redners freilich sehr mit unrecht — als eigentlich alexandrinische schöpfung betrachtet. trotzdem kann man mit gleichem recht von einer alexandrinischen kunst wie von einer alexandrinischen poesie sprechen. denn wenn ein fehlen der kunst bei der hohen stellung Alexandriens im geistigen leben des sog. alexandrinischen zeitalters schon an und für sich sehr seltsam wäre, so ist ja überdies die existenz einer eigentümlichen malerei in Alexandrien, ein ungeheurer kunstverbrauch zu luxuszwecken, die thätigkeit groszer künstler durch sichere nachrichten bezeugt. ferner weisen die erhaltenen bildwerke, wie das vatikanische bild des Nil, die bildnisse des Homer und — nach Helbigs untersuchungen — zum groszen teil auch die pompejanische kunst auf eine alexandrinische hin.

Dieser alexandrinischen kunst nun können wir am ehesten näher treten, wenn wir beachten, wie die alexandrinische cultur und poesie sich parallel mit gewissen künstlerischen erscheinungen in den erhaltenen bildwerken entwickelt hat. freilich müssen wir hierbei reichlich die meist römischen nachbildungen beiziehen, die nur den abglanz alexandrinischer originale erhalten haben. denn wie wir eine volle anschauung von der alexandrinischen poesie nur durch beiziehung der von ihr beeinfluszten römischen dichter erlangen, so müssen wir auch aus den römischen erhaltenen schätzen auf die alexandrinische kunst zurückschlieszen.

Der redner will nun einige haupterscheinungen andeuten, in denen der parallelismus von dichtung und bildender kunst unverkennbar ist, und namentlich die stoffkreise behandeln, denen die alexandrinische kunst ihre gegenstände entnommen hat.

Da treten uns zuerst die persönlichkeiten der herscher entgegen. die Ptolemäer setzen die tradition der Pharaonen, sich als götter zu betrachten, fort. so läszt schon Ptolemaeos Philadelphos seine eltern als θεοὺς σωτῆρας aus gold und elfenbein bilden. auf groszen kameen dieser zeit erblicken wir ferner die beiden ersten Ptolemäer, den einen mit der ägis über der brust, den andern mit dem blitz am helm, und durch beiziehung des adlers z. b. auf den münzen geben sie ihre angleichung an die götter deutlich zu erkennen. ein ganz ähnlicher geist weht uns auch aus den gedichten eines Kallimachos und Theokrit entgegen, (vgl. z. b. die enkomien auf Ptolemaeos Philadelphos). neben

dem könig wird aber auch die königin verherlicht, wie denn der cultus der frau — man denke an die hochzeitscarmina in der poesie — überhaupt ein hauptzug der ganzen zeit ist. so treffen wir z. b. ein bild der Arsinoe aus topas, und auf münzen und kameen dieser zeit erscheint die königin neben dem könig

Daneben treten in groszer zahl umwandlungen älterer göttertypen, umbildungen ins effectvolle, üppige auf. aus der knidischen Aphrodite entwickelt sich eine reihe anderer typen, wie der, wo sie den fusz hebt, um die sandale anzulegen, oder die gestalt der im bade kauernden göttin. ähnliches bei Apollo (vgl. den halbbekleideten gott mit der groszen kithara). diese jüngere kunst der götterbildung verfügt über eine grosze manigfaltigkeit von variationen und ist besonders deshalb wichtig, weil ihre typen an stelle der ältern im spätern altertum herschend geworden sind. religiösen gehalt haben sie allerdings so wenig als die Kallimacheischen hymnen.

Von den mythen wurden zum teil noch die althergebrachten, wie namentlich Herakles und die Argonautensage, in kunst und poesie behandelt. daneben tauchen neue legenden auf, teils localsagen, teils auch wohl eigene erfindungen. man verfällt auf absonderliche variationen älterer mythen. so hatte Kallimachos die ankunft der Io in Ägypten besungen; ein pompejanisches bild stellt dieselbe scene dar. im ganzen haben alle diese darstellungen eine romantische färbung, den wesentlichen zug der alexandrinischen zeit. wie die dichter sich mit vorliebe den liebesabenteuern zuwenden, genau so die bildende kunst (z. b. Galatea und der Kyklop bei Theokrit und auf einem wandgemälde der palatinischen kaiserpaläste). diese liebesabenteuer werden aber auch auf die götter übertragen (Ares und Aphrodite). durch alexandrinische poesie und kunst geht also ein gemeinsamer zug. und wie die liebespoesie der Alexandriner sich gerne schlüpfrigkeiten aller art zuwendet, so auch die kunst. in Rom z. b. wurde in einem grabe eine ganze gallerie von verbrecherinnen aus liebe gefunden.

Wie sehr die alexandrinische kunst von der poesie abhängig ist, zeigt auch die darstellung des lieblingsgegenstandes der alexandrinischen poesie, der metamorphosen, in der plastik. man denke an die statuette der Daphne in der villa Borghese und die der Ambrosia im britischen museum.

Auch das parodische epos der Alexandriner findet in ihrer kunst eine parallele. erwähnenswert sind hier die darstellungen der Pygmäen, die zwar den dichterschilderungen nicht immer völlig entsprechen, aber doch den gleichen geist atmen. in andern bildern ist die parodie dadurch ausgedrückt, dasz die handelnden personen in krüppelhafter zwerggestalt, oder als affen, ägyptische κυνοκέφαλοι, erscheinen.

Neben dieser idealen kunst zeigt sich aber auch ein starker hang zum realismus. wie sich in der alexandrinischen poesie eine scharfe beobachtung für die kleinen erscheinungen der umgebung, namentlich das kleinbürgerliche, geltend macht, so finden wir auch eine eigene kunstgattung, die sog. rhopographie, d. h. die darstellung von allem möglichen kleinkram. Theokrit wie pompejanische bilder, die sich mit dem, was wir von alexandrinischen wissen, decken, schildern recht anziehend das handwerk und die niedern banausischen beschäftigungen. auch lichteffecte und darstellungen des stilllebens waren nicht unbekannt. die genrekunst ist in voller durchbildung.

Diese liebt vor allem die kinder. so schildert Kallimachos den Hermes, wie er als knecht Ruprecht die göttermädchen erschreckt, oder läszt den Ganymed und Eros mit einander knöchel spielen; anderes bei Theokrit und Apollonios. parallel bildet die kunst kinder als knöchelspieler, Morraspieler oder einen knaben im kampfe mit der gans, oder den kleinen Hermes als rinderdieb vor Zeus (entsprechend der schil-

derung des homerischen hymnos). der hauptvertreter dieser kinderwelt in kunst und poesie ist aber Eros, der hauptgott dieser zeit.

Mit dieser richtung nahe verwandt ist das idyll. idyllischen geist zeigt das bekannte marmorbild des Nils. eine besonders beliebte gattung aber ist die bukolik. diese tritt uns in gemälden und reliefbildern der hellenistischen zeit entgegen, z. b. dem Münchener relief eines landmanns, der seine kuh zur stadt treibt, und andern in Paris und Wien.

Diese reliefbilder offenbaren auch den lebhaften sinn der damaligen künstler für die natur. in Theokrit fallen uns die weitläufigen schilderungen der tiere auf, wie z. b. der herden des Augias oder des löwen des Herakles. so stellt auch der grosze mosaik von Palestrina die verschiedensten tiere in den felsgebirgen von oberägypten dar. aber auch die landschaft zieht den blick des künstlers auf sich. die ausführung der hintergründe wird weit malerischer als in älterer zeit. charakteristisches beispiel hierfür ist das Hylasbild aus Pompeji, welches mit der scene bei Theokrit ganz übereinstimmt. ja bisweilen wird die landschaft geradezu die hauptsache, und die figuren sinken zur bloszen staffage herab.

Auch das gelehrtentum von Alexandreia blieb nicht ohne einflusz auf die kunst. auf Alexandreia gehen jene trefflichen büsten von dichtern und gelehrten zurück, welche die bibliotheken schmückten, wie z. b. der sog. Senekakopf, wahrscheinlich ein alexandrinischer dichter. lieblingsschöpfung dieser kunst ist das idealbildnis Homers. ein solches denkmal ist das bekannte relief des Apollonios von Priene, die sog. apotheose des Homer. ja auch pedanterien und geschmacklosigkeiten alexandrinischer gelehrter wurden in der poesie wie in der kunst gegeiszelt.

Endlich führt der vortragende noch einige parallelen mehr formaler art an. bis ins einzelste hinein wird in den kunstwerken, wie auch z. b. bei Theokrit, die anatomie am menschen hervorgehoben. wie im epigramm der scharfe witz der Alexandriner seinen ausdruck fand, so ist die scharfe pointierung ein durchgehender zug in der kunst dieser zeit. in kunst wie poesie waltet endlich die τέχνη, die kunstmäszige feile, nicht die φύϲιϲ, die natürliche anlage vor.

In diesem sinne also sind wir berechtigt, von einer alexandrinischen kunst zu sprechen und ihr einen platz in der kunstgeschichte anzuweisen. sie ist allem anscheine nach älter als die kleinasiatische, d. h. die von Rhodos und Pergamon. sie repräsentiert gewissermaszen die κοινή der epoche, während Rhodos und Pergamon mehr einzelne seiten ausgeprägt zu haben scheinen. sie kam, wie die alexandrinische poesie, auch nach Rom und hat hier die vorbilder idealer kunst gegeben; erst mit dem ende der antiken welt hat sie auch ihr eignes ende gefunden.

Es folgte nun ein vortrag des hrn. privatdocent dr. Karl Sittl (München) 'über die geberden der alten.'

Der vortragende bemerkt einleitend, dasz er das weite manigfaltige gebiet der geberden der alten nicht erschöpfend behandeln, sondern seinen vortrag nur als eine recognoscierung auf demselben betrachtet wissen wolle. er streift deshalb nur die natürlichen oder instinctiven geberden, welche instinctmäszig, unüberlegt durch die nerven erfolgen, wie z. b. der ausdruck von freude oder schmerz usw. ebenso schlieszt er von der behandlung aus die eigentliche geberdensprache, welche worte und begriffe nachbildet. diese war im altertum durch manigfache äuszere umstände (straszenlärm, liebesintriguen usw.) angeregt, aber sie gehört doch vorzugsweise dem gewöhnlichen straszenpublicum an, der gebildete mied sie zwar nicht, aber er hatte die misbilligung der theoretiker zu fürchten. letztere unterwarfen instinctive wie symbolische geberden gewissen regeln, es entwickelte sich die kunst der mimik oder χειρονομία, ein unlöslicher teil der kunst des vortrages überhaupt. diese ist aber zweckmäsziger an die geschichte der

schauspielkunst und der rhetorik anzuschlieszen. ähnliches gilt vom pantomimus und der zu diesen theoretischen producten gehörigen zeichensprache der stummen, von welcher wir übrigens auszer der thatsache ihrer existenz nichts wissen. so wenig wie durch diese theoretischen künste gewinnt man ein treues bild des volkstümlichen geberdenspiels durch die bildlichen überreste des altertums. die grundlage der erforschung bilden vielmehr die nachrichten der schriftsteller über die geberden; diese bedürfen jedoch unumgänglich der ergänzung aus den bildwerken, deren getreue veröffentlichung allerdings im höchsten grade wünschenswert wäre.

Diesen allgemeinen betrachtungen reiht der vortragende einige specielle erörterungen an. er behandelt zunächst die conventionellen geberden. an der spitze dieser gruppe stehen die höflichkeitsbezeugungen, als deren trivialste uns das handreichen erscheint. nicht so den alten. sie hielten die rechte hand höher, als dasz sie dieselbe ohne besondere absicht gereicht hätten; sie diente vielmehr, wie aus der art der begrüszung bei Homer noch klar hervorgeht, ursprünglich einem mechanischen zwecke; bei der begegnung zweier bekannter z. b. faszte der eine den andern bei der hand (und zwar nicht an den fingern, sondern an der wurzel), um ihn aufzuhalten; der gastfreund erfaszt die hand des fremden, um ihn zu einem sitze zu führen; ähnlich der beschützer den ἱκέτης; und zwar erforderte das die griechische sitte bis zum ausgang des mittelalters. das handreichen ist ferner die erste bewegung zum freundschaftlichen kusz oder zur umarmung; hieraus hat sich das handgeben zum abschied entwickelt, wobei wiederum die handwurzel gefaszt wurde. dasz aber das handreichen nie zur bloszen höflichkeitsbezeugung herabsank, zeigt uns recht deutlich der anfang des Platonischen dialogs Charmides. Rom wich wenigstens in der republicanischen zeit von den Griechen hierin nicht ab, doch findet der vortragende, dasz die Römer mit händedrücken etwas sparsamer gewesen seien; die kaiserzeit dagegen begünstigt das küssen und schon im vierten jahrhundert wird das handreichen als begrüszung der majores bezeichnet.

Der handschlag, wobei die hand des gelobenden von der des andern umfaszt wird, ist ferner die ursprünglichste form des feierlichen versprechens, indem einer seine rechte, für ein arbeitsames und zugleich kriegerisches volk nächst dem augenlicht das höchste, was es gibt, zum pfande einsetzt, ausdrücklich oder in gedanken den fluch beifügend, im falle der lüge möge er sie verlieren. durch ihn werden z. b. gastfreundschaft und freundschaft überhaupt, verlöbnis und ehe, verträge zwischen den vertretern zweier staaten abgeschlossen. zu besonderer religiöser weihe werden die hände über einem altar oder einem opfertier ineinandergelegt.

In dem handschlag haben wir ferner die einfachste form des schwurs zu erkennen. durch ihn verpfändet der schwörende gewissermaszen die rechte, damit die folgen des meineids diese treffen; in gleichem sinne berühren andere ihre augen, oder halten soldaten ihre schwerter an den nacken zum zeichen, dasz sie ihren kopf einsetzen, oder legen noch andere ihre hand auf das haupt ihres kindes oder vaters. diese düstern eidesformen schwinden in der christlichen zeit bis auf den schwerteid der soldaten, aber schon vorchristlich ist die sitte, dasz der, dem menschliche zeugen fehlen, zu den göttern betet, ihm zeuge zu sein.

Damit kommen wir zu der geberde des gebets. seit den untersuchungen Conzes kann leider die bekannte statue des betenden knaben im Berliner museum nicht mehr als musterbild angeführt werden. trotzdem bleibt es dabei, dasz beim gebet als einer supplicatio nach wort und geberde der mensch hilfesuchend seine arme nach der gottheit ausstreckt. so wendet der Heide blick und hand immer nach der

seite hin, wo er sich die gottheit denkt, d. h. z. b. im freien zum himmel empor, im tempel dem götterbilde zu; beim gebet an die unterirdischen götter und die erdenmutter berührt er den boden u. ä. mehr. dabei wird haltung und bewegung von hand und arm je nach inbrunst und inhalt des gebets verschieden gewesen sein.

Den allerorten stehenden capellen, götterbildern u. s. f. bezeugte der Heide seine προσκύνησις durch die mit daumen und mittelfinger ausgeführte kuszhand; wie sie denn ihre götterstatuen wirklich auf kinn, hand oder fusz zu küssen pflegten. die verallgemeinerung dieser sitte in der kaiserzeit, wie die althergebrachte gewohnheit der Römer, in diesem falle die stirn mit der hand zu berühren, mögen ihr verschwinden bei den Christen veranlaszt haben.

Findet das gebet in verbindung mit einem brandopfer statt, so faszt der Grieche wie der Römer den altar an, auf welchem das opfer auflodert.

An diese überlieferten formen der antike passte sich auch das christentum an. aber statt die arme zu gott emporzuheben, breitete sie der christliche Römer und Grieche aus, um dadurch die gestalt des kreuzes nachzuahmen. im westen wurde dieser alte, in der griechischen kirche noch herschende brauch durch das händefalten verdrängt. als ältester beleg hierfür führen die theologen ein sendschreiben des papstes Nikolaus I an die Bulgaren aus dem jahr 866 an. allein der papst spricht hier von der gewohnheit der Griechen, in der kirche die arme auf der brust zu kreuzen, einer ehrfurchtsbezeugung, wie sie noch im orient besteht. das händefalten hat gleichen sinn und sein ursprung ist alt. wie die προσκύνησις vor den orientalischen königen, ist es ein symbolischer ausdruck des gedankens, dasz man sich der willkür dessen, dem man huldigt, wehrlos ergebe; indem man die hände bittend vorstreckt und hernach zusammenlegt, ahmt man einem gebundenen nach.

Jetzt verstehen wir auch den religiösen eid. er ist ein gebet an die götter, eine etwaige lüge zu bestrafen, deshalb die geberde des schwörenden diejenige des betenden; es wird ein arm oder beide zum angerufenen gott emporgehoben, während unsere schwurgeberde die mittelalterlichen vasallen copiert; nicht unmöglich ist, dasz die alten unsere geberden machten, wenn sie bei einer dreiheit von göttern schworen.

In Athen, vielleicht überhaupt im altertum war der gerichtliche eid mit einem opfer verbunden, deshalb berührt der schwörende gleich wie beim opfergebete den altar oder das opfertier oder den fusz einer götterstatue. die Christen lassen an deren stelle den altar der kirche, das evangelienbuch oder reliquien treten. sollte eine gröszere anzahl zugleich schwören, sprach der opfernde für alle die eidesformel, die übrigen nickten zu, indem sie die arme zum himmel emporhoben.

Zum schlusse bespricht der vortragende die gemeinsamen gesten von versammlungen, in erster linie die äuszerung des beifalls, das klatschen. für die alten war das klatschen — sie schlugen dabei mit der rechten faust in die fläche der linken hand — ein zeichen inniger freude; wenn sie recht vergnügt waren oder herzlich lachen musten, klatschten sie. die gewohnheit dehnte den gebrauch des klatschens auch auf fälle aus, wo nichts überraschendes oder komisches dazu veranlaszte. man bezeugte dadurch dem redner, der nach dem sinne der hörer sprach, sein wohlgefallen, übertrug, wenn auch spät, dieselbe sitte von der komödie auf die tragödie, namentlich aber auf den litterarischen vortrag in dem masze, dasz in der christlichen zeit sogar der prediger durch klatschen in der kirche geehrt wurde.

Wollte sich endlich in einer versammlung einer einem beglückwünschten besonders bemerkbar machen, winkte er ihm mit beiden

armen zu, verstärkte diesen gestus wohl auch durch wehen mit einem stück tuch. dies der ursprung unseres tücherwinkens.

Der präsident dankt auch diesen vorträgen aufs beste und schlieszt die sitzung mit der mitteilung, dasz die festfahrt nach der Ufenau wegen der schlechten witterung auf morgen verschoben werde.

Abends 8 uhr fand eine festvorstellung im theater statt, in welcher von studierenden und gymnasiasten die Antigone im urtext aufgeführt wurde. die aufführung wurde von der erlauchten versammlung mit lebhaftem beifall aufgenommen.

Dritte allgemeine sitzung, freitag den 30 september. vormittags $10^1/_2$ uhr.

Hr. prof. dr. Ihne (Heidelberg) hält einen vortrag 'zur römischen königsgeschichte'.

Dasz die verfassung des römischen staates in den ersten jahrhunderten der stadt eine monarchische war, ist allgemein zugestanden; aber streitig ist, welcher art dieses königtum war, ob es im vollen sinne als monarchie bezeichnet werden kann. wenn die tradition den krieger Romulus und nicht den religiösen gesetzgeber Numa an die spitze der römischen königreihe stellt, verstöszt sie gegen das feststehende gesetz geschichtlicher entwicklung, dasz die religiösen institutionen den politischen vorausgehen. die religion ist die grundlage und der mittelpunkt der familie und, wenn familien sich an familien anschlieszen, der gens. die familie, ihrer natur nach monarchisch geordnet, hat zwar noch ein persönliches oberhaupt, aber schon die geschlechterordnung kennt nur ein gewähltes oberhaupt, den priester. deshalb ist Numa an die spitze des römischen königtums zu stellen, und der römische könig ursprünglich ein priester.

Der an der spitze stehende priester kann aber nicht zugleich richter sein. für diese functionen musz er stellvertreter finden, und als solche ergeben sich aus der in späterer zeit fortlebenden tradition die duumviri perduellionis. er darf aber auch nicht ins feld ziehen; im kriege vertritt ihn der praetor maximus oder magister populi. die dictatur der republik hat also ihren ursprung in der königszeit.

Nun die verfassung der königszeit. der könig kann als priester vom volk weder gewählt noch bestätigt werden. ihn ernennt ein als priesterlicher pater familias handelnder einzelner, und die götter bestätigen ihn in der inauguration. er ist lebenslänglich und folglich unverantwortlich, aber doch nicht unumschränkt, sondern an den senat gebunden, dessen thätigkeit und herlichkeit eine viel umfangreichere war als die des republicanischen. eine mitwirkung des volkes bei den ernennungen und beschlüssen war unwesentlich. die 30 curien der patricier und ihrer clienten, die grundlage der legion von 3000 mann, erteilen nur als krieger das imperium (lex curiata de imperio). eine plebs im spätern sinne gab es nicht. diese war vielmehr die bevölkerung der ebene um Rom und mit den aus den sabinischen bergen gekommenen, herschenden patriciern und ihren clienten nur völkerrechtlich verbunden. das beweist die sanctitas der tribunen, denn diese haftet nur an den vertretern eines volkes in internationaler beziehung; die tribunen waren also vor der vereinigung des patricischen volkes mit der plebs vorhanden und sind nicht erst zur zeit der secession entstanden.

Diese sacrale verfassung mag lange, vielleicht jahrhunderte gedauert haben. ein umschwung trat erst ein durch die vereinigung der plebejer mit den ursprünglichen vollbürgern, durch die aufnahme derselben in den staat. dieser zeit gehört die centurienordnung des Servius Tullius an, die heeresverfassung, welche nicht nach den 30 geschlechtercurien, sondern nach den localtribus eingerichtet wird. ob aber dieser sturz des priesterkönigtums eine friedliche entwicklung

oder eine gewaltsame umwälzung war, darüber geben uns die quellen keine auskunft. aber die tradition von den Tarquiniern, mag sie auch den einfachen hergang in den beiden Tarquiniern verdoppelt haben, weist doch den weg. erst in dieser zeit vereinigte ein neuerer, wahrscheinlich ein etruskischer eroberer, die priesterliche, militärische und richterliche gewalt in seiner hand und stempelte so das königtum zur tyrannis. gegen diese tyrannis richtet sich die revolution, welche die republik begründete. Römer im bunde mit Latinern machen sich frei von dem etruskischen bedrücker und stellen die ältere staatsordnung wieder her. das römische königtum, ausgestattet mit der priesterlichen, richterlichen, militärischen gewalt, ist also nur eine vorübergehende periode fremder zwingherschaft.

Zum schlusse führt der vortragende aus, dasz wie in Rom, so auch im übrigen Italien von einem eigentlichen königtum nicht eine spur zu finden, und dasz auch das angenommene königtum der Etrusker nur schein sei.

Hierauf wurde, nachdem eine besprechung der beiden präsidenten mit den anwesenden präsidenten früherer versammlungen stattgefunden und Lübeck und Oldenburg abgelehnt hatten, Görlitz zum versammlungsort für 1889 bestimmt. als präsidenten werden bezeichnet die herren prof. dr. Hertz (Breslau) und director dr. Eitner in Görlitz.

Hernach spricht hr. prof. dr. Ed. Wölfflin (München) 'über bedeutungswandel'.

Zu den entwickeltsten partien der grammatik gehören laut- und formenlehre, aber weniger beobachtet sind bis jetzt die wandlungen und verschiebungen, welche die bedeutung der wörter im laufe der jahrhunderte durchgemacht hat. so wollte z. b. Augustus nur princeps genannt sein, seine beiden groszsöhne hatten den ehrennamen Caesar; heute bezeichnen die entsprechenden deutschen fremdwörter das umgekehrte verhältnis. aber nicht alle wörter unterliegen dem bedeutungswechsel. manche erhalten sich jahrtausende unverändert, wie z. b. πατήρ pater vater; οἶνος vinum (vulgärlat. vinus) wein; andere wieder entsprechen sich nur ungenau, wie an rosa ῥοδέα rose, ἀγρός ager acker, τύραννος tyrannus tyrann, δεσπότης despot nachgewiesen wird. betrachtet man das lateinische und die romanischen sprachen, so bezeichnet z. b. villa im ital. ein landhaus, im span. ein dorf, im franz. eine stadt. auf dieses engere gebiet des lat. und seiner tochtersprachen, incl. der daherstammenden deutschen fremd- und lehnwörter will sich der vortragende beschränken.

Die bedeutungslehre, semasiologie oder semantik (bisher nur behandelt von Hermann Paul in einem capitel seiner principien der sprachgeschichte und neuerdings von Darmesteter 'la vie des mots étudiée dans leurs significations', Paris 1887), kann zwar nur gesetze mit facultativer kraft aufstellen, keine mit obligatorischer, wie die linguistik; sie kann nicht voraussagen und berechnen, nach welcher seite sich die bedeutung eines wortes in dieser oder jener sprache wenden musz. dagegen kann sie bestimmte wege der bedeutungsveränderung angeben. ein solcher ist die verengerung der bedeutung; so bezeichnet z. b. ἀγρός und ager die ganze landschaft, feld und flur im gegensatz zur stadt, zum dorf usw.; acker dagegen benennt nur das bebaute land. solche begriffsverengerung wird nun nachgewiesen an ὥρα hora heure, ἱστορία historia histoire, stabulum stall. manche beschränken ihre ursprünglich allgemeinere bedeutung auf das kirchliche gebiet, z. b. ἐκκλησία église kirche; πρεσβύτερος prêtre priester, ἐπίσκοπος évêque bischof, propositus probst profos prévôt; domus duomo dom. wieder andere, die gute und schlimme bedeutung hatten, verlieren die erstere ganz, wie tempestas franz. tempête. hatte endlich die sprache zwei gleichbedeutende wörter, liesz sie entweder das eine untergehen, oder es trat differenzierung des begriffs ein, wie

in claustrum monasterium, kloster münster. aus dem gebiet der verba ist orare anzuführen, welches zweimalige verengerung der bedeutung erfahren hat, von reden zu bitten, von bitten zu beten.

Obschon nun die entwicklung der cultur naturgemäsz zur spaltung der begriffe und damit zur verengerung derselben führt, so kommt doch auch, freilich seltener, das gegenteil, die erweiterung vor. parentes z. b. nahm schon im vierten jahrhundert nach Chr. ganz allgemein die bedeutung von franz. les parents an, gentes schon im vulgärlatein die von franz. les gens, verengerte sich aber im kirchenlatein zu der bedeutung die Heiden. diese begriffserweiterung wird namentlich an der geschichte des wortes dominus nachgewiesen.

Dabei kann man aber nicht stehen bleiben. es fragt sich, ob man nicht auch von steigerung und entwertung, veredlung und vergröberung der bedeutung sprechen dürfe. wenn z. b. baiser v. basium kusz in guter gesellschaft durch embrasser zu ersetzen ist, γαμέω im neugriech. obscöne bedeutung bekommen hat, so hat ein ursprünglich ehrbares wort eine schlimme nebenbedeutung angenommen, welche später ganz an stelle der reinen grundbedeutung trat, es hat sich also erst erweitert und hernach verengert. umgekehrt tritt lat. casa (hütte) als ersatz an stelle des im ital. die bedeutung haus aufgebenden domus (duomo). ja, ein lat. wort kann in einer romanischen sprache etwas geradezu verschiedenes bezeichnen, wie sponsa und épouse; sposa dagegen bezeichnet braut und frau. besonders merkwürdig ist hier der übergang des begriffes 'gut' in den von 'schön'; vgl. bonus, bellus (für benulus) und die entsprechenden romanischen derivate.

Der angeführte bedeutungswandel ist indes nur ein teil der bedeutungsveränderungen, er gehört in die figur der synekdoche. aber auch metonymie und metapher verändern die bedeutung, indem z. b. das abstractum für das concretum gesetzt wird oder die thätigkeit für den ort der thätigkeit; vgl. magistratus (stellung und würde eines magister und die person des beamten selbst), mercātus handel, ital. mercato markt. allein diese fälle schlieszt der vortragende von seiner betrachtung aus, ebenso jene, wenn ein wort deshalb seine bedeutung ändert, weil auch die damit bezeichnete sache selbst sich verändert hat; vgl. solidus (eine goldmünze) mit soldo und sou.

Zu diesen scheinbaren bedeutungssprüngen und willkürlichkeiten war übrigens die sprache manchmal geradezu gezwungen, hauptsächlich dann, wenn wörter ausstarben und neue ähnliche oder sinnverwandte ausdrücke unter ausdehnung ihres begriffes in die lücke traten. besonders lehrreich sind hier die untergegangenen worte sus und mus. porcus (das zahme schwein) trat als gattungsname an die stelle von sus (begriffserweiterung); sanglier = singularis, weil einer zu einer herde gehört; cochon ist unbekannter herkunft. an die stelle von mus setzten die Franzosen, da das deminutiv musculus schon muskel und eine art muschel bedeutete, die spitzmaus, souris (sorex), die Portugiesen die ratte, die Italiener den maulwurf, topo (talpa).

Eine in diesem sinne bearbeitete semasiologie fehlt den classischen sprachen noch. der vortrag soll indes nur eine anregung, nicht eine vollständige disposition der neuen disciplin sein, die vor der sprachvergleichung nach des redners ansicht das voraus habe, dasz ihre resultate besser für das gymnasium passen.

Der vorsitzende dankte auch diesen vorträgen angelegentlich und schlieszt die sitzung mit geschäftlichen mitteilungen.

Am nachmittag wurde bei leidlichem wetter die festfahrt an der Ufenau vorbei nach Rapperswil ausgeführt und am abend in der Tonhalle ein stark besuchter commers abgehalten. zahlreiche toaste verschönerten denselben, hervorragendes interesse aber erweckte das energische und begeisterte eintreten des gefeierten schweizerischen staatsmannes, hrn. bundesrat dr. Welti, für die ziele humanistischer bildung.

Vierte allgemeine sitzung, samstag den 1 october.
vormittags $10^1/_2$ uhr.

Von Görlitz, dem neuen festorte, wie von den beiden präsidenten, den herren Hertz und Eitner, ist die nachricht eingelangt, dasz sie die wahl annehmen.

Hierauf spricht hr. oberlehrer dr. v. Jan (Straszburg) 'über die musischen festspiele in Griechenland'.

Der vortragende will die einrichtung des groszen pythischen festes in Delphi beleuchten und untersuchen, welche gattungen der dicht- und sangeskunst zum wettkampf zugelassen waren und in welcher reihenfolge sie auftraten. durch sieben schon Böckh bekannte und dreiszig weitere urkunden haben wir eine allerdings nicht vollständige kenntnis des gegenstandes erhalten. die wichtigsten der auf uns gekommenen festberichte (Panathenäen in Athen, Soterien in Delphi [mit demselben agon wie die Pythien und mitunter mit diesen geradezu zusammenfallend], 14 berichte aus andern böotischen städten [in drei gruppen zerfallend], und einer aus Aphrodisias in Kleinasien, und des Chares bericht über Alexanders hochzeitsfest in Susa) wurden vom redner auf einer gedruckten tabelle zusammengestellt. durch diese inschriften wird das bild, welches Pausanias (bch. 10) und Strabo (bch. 9) von den pythischen spielen geben, bedeutend ergänzt. unbeachtet blieb bis jetzt ein wandgemälde auf dem alten begräbnisplatz von Kyrene, abgebildet Wieseler theatergebäude usw. taf. 13. dieses vom vortragenden neu gedeutete bild, dessen nochmalige aufnahme namentlich mit rücksicht auf die darauf befindlichen buchstaben sehr wünschbar wäre, zeigt eine auffallende übereinstimmung mit den agonalen inschriften, und ist denselben als vollwertiges zeugnis aus dem altertum an die seite zu stellen. auf diese acten gestützt schildert nun der redner anordnung und verlauf der musischen festspiele.

In der jüngern zeit pflegte, wie die inschriften zeigen, der erste teil des festes weiter ausgedehnt zu werden als in der alten. es traten zuerst dichter von prosodien oder einzugsliedern auf, hernach wurde eine preisrede auf den gott oder heros gehalten, dessen fest man begieng; in der kaiserzeit gieng diesen reden noch eine lobrede auf den regierenden kaiser voraus. in der guten alten zeit aber eröffneten die rhapsoden die einzelvorträge. die Homerischen epen boten ihnen den stoff. erst seit der alexandrinischen zeit kommen neuere epische dichtungen zum vortrag.

Dann kamen vorträge der virtuosen, in Delphi ursprünglich nur der des kitharoden, der ein loblied auf Apollo sang. das war der keim zum nomos, dem hohen lied der Hellenen. diese bevorzugte stellung nimmt der kitharode jedoch nur in dem aus Athen erhaltenen programm ein; in Delphi wurden zwischen die rhapsoden und kitharoden die vorträge der instrumentalvirtuosen, der kitharisten, eingeschoben. in einer liste aus Delphi sind auffallenderweise die kitharoden durch dichter von prosodien ersetzt, was nur dann erklärlich ist, wenn man den kitharodischen nomos als eine cultushandlung ansieht und dem kitharoden am ersten festtag bei der religiösen feier eine wesentliche function zuteilt. in Böotien, dem lande des flötenspiels, muste selbstverständlich der kitharode hinter dem auleten zurückstehen. auch auf dem bild von Kyrene nimmt der kitharode nach altem herkommen den ersten platz ein; denn einen solchen haben wir in der fünften figur (von links) zu erkennen, während die siebente figur den kitharisten darstellt, der die saiten ohne plektron anschlägt. die neben den beiden künstlern stehenden figuren sind als ihre diener zu deuten, ihre thätigkeit ist allerdings ein rätsel.

Dem kitharoden und kitharisten stellen manche inschriften auloden und auleten gegenüber. die aulodik ist unzweifelhaft auch hier die ältere kunst. der sänger sang elegien und liesz sich dabei von einem auleten, seinem diener, begleiten. dieser gesang musz aber so trüb-

selig erschienen sein, dasz er sogar in Böotien mancherorts abgeschafft wurde, während andere böotische heiligtümer die aulodik bis auf Sullas zeit beibehielten. der aulet dagegen blies auf dem doppelaulos den pythischen nomos, d. h. er suchte, wie der kitharode mit worten, auf seinem instrumente den sieg Apollos über den drachen zu feiern, und zwar that er es in fünf abteilungen. hiervon erhielt er den namen pythischer aulet, später pythaules, während der künstler, der den dithyrambischen chor begleitete, kyklischer aulet, später choraules hiesz.

Auf die solovorträge der künstler pflegten die aufführungen von chören zu folgen. obschon die wenigsten agonalen inschriften den chor ausdrücklich erwähnen, sondern blosz den sieger oder preisträger nennen, so kann doch für fast alle feste die teilnahme eines chors erwiesen werden. jeder chor war in der regel von einem auleten begleitet, und es ist trotz des plurals mancher inschriften nur an einen auleten für jeden chor zu denken. dieser hielt die choreuten in ton und tact. die einübung des chors leitete der didaskalos, bis in Demosthenes zeit meist der componist des stückes selbst. später traten an ihre stelle die herschsüchtigen auleten, ja der ausdruck διδάςκαλος αὐλητῶν einer inschrift läszt gar vermuten, dasz die διδάςκαλοι blosz geworbene diener der auleten waren. ob der chor auch noch mit saiteninstrumenten begleitet wurde, darüber wissen wir nicht viel. bei dithyrambischen und andern tanzliedern, sogar bei dramatischen chören mag mitunter ein kitharist mitgewirkt haben; für die tragödie aber ist dies nicht wahrscheinlich; der psaltes oder chorokithareus wird in der tragödie nur zur ablösung, nicht zur verstärkung des auleten bestimmt gewesen sein. mit dieser auffassung stimmt auch das kyrenäische bild. hier geht die jüngere schar der ältern voraus. beide chöre bestehen, wahrscheinlich nach einem in dieser zeit herschenden brauche, aus sieben mitgliedern; beim einen finden wir einen auleten, beim andern einen chorokithareus, deren darstellung vom vortragenden eingehend besprochen wird.

In die dritte abteilung, die choraufführungen, setzt er ferner den ποιητὴς ςατύρων, den satyrdichter, und bezieht diesen ausdruck auf die aufführung dithyrambischer chöre. in der letzten spalte der tabelle erscheinen in der dritten abteilung endlich drei komöden und drei tragöden. der redner deutet die erstern als dichter eines komos, d. h. eines lustigen liedes, welches von den belohnten künstlern am schlusz des agon beim zug aus dem odeion oder theater gesungen wurde. die tragöden dagegen wären verfasser von solchen liedern, in denen die choreuten als böcke verkleidet die verfolgungen des Dionysos besangen.

Was endlich die vierte abteilung, die dramatische, anbetrifft, so weist der redner nach, dasz jedenfalls im dritten jahrhundert vor Chr. die tragödien nicht ohne beteiligung eines chors aufgeführt worden seien. eine bestätigung seiner ansicht findet er auch im bilde von Kyrene, in dessen letzter abteilung unzweifelhaft drei tragische schauspieler mit einem chor dargestellt sind. möglicherweise ist die scene auf die bekannte unterredung des Solon mit Krösus zu deuten, wobei allerdings der kopfschmuck des tritagonisten störend ist.

So sehen wir, wie im verlaufe eines solchen musischen festes den hörern die gesamte entwicklung der vaterländischen dicht- und sangeskunst vorgeführt wurde und wie trotzdem bis in die späteste zeit die gröste einfachheit und nationale reinheit in der entfaltung und anwendung der hilfsmittel erhalten blieb.

Auch diesem vortrage wird bestens gedankt.

Das präsidium macht sodann mitteilung von der gründung einer gesellschaft zur erforschung der deutschen erziehungs- und unterrichtsgeschichte im anschlusz an die monumenta Germaniae paedagogica. zur weitern behandlung der angelegenheit, besonders zur bildung des curatoriums ist eine commission ernannt worden, bestehend aus den herren rector dr. Wirz in Zürich, prof. dr. Kluge in Jena, prof. dr.

Reifferscheid in Greifswalde, director dr. Uhlig in Heidelberg, dr. O. Langlotz in Hameln und dr. Kehrbach in Berlin.

Von der verlesung des berichtes des hrn. dr. Kehrbach über den stand der monumenta Germaniae paedagogica und über die Commeniusstiftung in Leipzig wird in anbetracht der vorgerückten zeit umgang genommen.

Der vorsitzende erteilt hierauf den sectionspräsidenten das wort zur berichterstattung über die verhandlungen der einzelnen sectionen.

Nach altem brauche schlieszt der zweite präsident, hr. prof. dr. Blümner, die 39e versammlung deutscher philologen und schulmänner mit einer ansprache. er will einigen gedanken, die im laufe der verhandlungen mehrfach laut wurden, ausdruck verleihen. wiederholt ist der schwache besuch unserer versammlung bedauert worden. die ursache davon war unzweifelhaft die für viele verhältnisse recht ungünstige zeit, in der statutengemäsz die versammlung stattfinden soll. es ergibt sich daraus die frage, ob man zukünftigen festorten nicht eine gröszere licenz in der wahl der zeit lassen dürfe. ein bestimmter zeitpunkt kann selbstverständlich nicht fixiert werden; aber es läszt sich erwägen, ob man dem festorte nicht gestatten wolle, sich in der festsetzung der versammlung hauptsächlich nach der zeit zu richten, zu der die mehrzahl seiner nachbarn ferien haben. angesichts der thatsache, dasz die allgemeinen sitzungen schwächer besucht waren als die versammlung selbst und dasz daran die sectionssitzungen schuld sind, wird man auch der frage näher treten müssen, wie man der übermäszigen thätigkeit der sectionen oder besser gesagt dem nachteil, den dieselben den allgemeinen sitzungen zufügen, vorbeugen könne. trotzdem hat diese kleine versammlung für die Schweizer und namentlich die Züricher ihre bedeutung gehabt. wir haben zeigen können, dasz in der Schweiz die wissenschaft ebenso wie kunst und litteratur deutsch sind, dasz bei uns die humanistische bildung durchaus in deutschem sinne getrieben wird. wir haben zweitens bekundet, dasz wir im kampfe mit den antihumanistischen bestrebungen seite an seite gehen mit unsern deutschen fachcollegen. dieses gefühl der einheit hat unsern kampfesmut gestärkt und läszt uns hoffen, dasz die humanistische bildung siegen wird. drittens darf man es nicht gering anschlagen, dasz Deutsche und Schweizer wieder einmal in engere berührung mit einander gekommen sind. durch solche versammlungen wird sicherlich manche falsche ansicht auf beiden seiten corrigiert und manches vorurteil zerstreut. deshalb ist zu wünschen, dasz nicht wieder 40 jahre vergehen, bis wieder eine philologenversammlung nach der Schweiz verlegt wird. was wir an vergnügungen haben bieten können, ist gering, wie unsere mittel. wenn aber die gäste sich trotzdem bei uns wohl fühlten und den eindruck bekamen, dasz sie mit herzlichkeit aufgenommen seien, bereuen wir die kühnheit nicht, mit der wir vor zwei jahren die übernahme der philologenversammlung zusagten. mit diesen worten erklärt der redner die 39e versammlung deutscher philologen und schulmänner für geschlossen.

Hr. oberschulrat dr. Wendt (Karlsruhe) ergreift sodann das wort, um im namen der besucher der versammlung den präsidenten zunächst, hernach allen, die ihnen bei der erfüllung ihrer vielen pflichten beigestanden haben, den wärmsten dank auszusprechen. wenn die versammlung auch klein war, hat sie doch in ganz besonderem masze anregend gewirkt und bei allen gästen die empfindung wachgerufen, dasz uns hier das beste geboten wurde, was der mensch dem menschen bieten kann. — Die noch anwesenden festteilnehmer besuchten am nachmittag den Uto.

(fortsetzung folgt.)

Zürich. E. Spillmann.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

8.

DURCH WELCHE HILFSMITTEL IST EINE ZWECKMÄSZIGE VORBEREITUNG DER SCHÜLER AUF DIE FREMDSPRACHLICHE LECTÜRE ZU FÖRDERN?

Zweck der fremdsprachlichen lectüre überhaupt ist das erfassen des geistigen und sittlichen gehaltes eines fremden volkes mittels der kenntnis seiner sprache, und die summe des auf höheren lehranstalten in fremder sprache gelesenen wird ein mehr oder weniger abgerundetes bild von dem wesen der fremden völker in den verschiedensten beziehungen bieten.

Hierzu kann man im groszen und ganzen wohl auch durch gute, von gediegenen fach- und sachkennern geschriebene übersetzungen gelangen; doch ist die kenntnis der fremden sprache das haupterfordernis zum gründlichen verständnis der eigenart des volkes. denn die sprache ist das mittel dem gedankengehalt zu dem ihm einzig und allein entsprechenden ausdruck zu verhelfen. selbst die besten übersetzungen sind nicht im stande diesen völlig wiederzugeben, besonders weil die fremden sprachen sich einer die bedeutung der einzelnen satzglieder zweckmäszig hervorhebenden wortstellung erfreuen, die die deutsche sprache ohne schädigung des colorits nicht in anwendung bringen kann. dasz nun der schüler mit hilfe der mühevollen, aber reichlich lohnenden sprachkenntnis zum erfassen des inhalts eines schriftstellers fremder nation gebracht wird, ist aufgabe des fremdsprachlichen unterrichts.

Aber nicht allein die kenntnis anderer sprachen bildet das ziel des unterrichts, nein der schüler soll auch arbeiten lernen und hierdurch seine geisteskräfte stärken, damit er einst auszerhalb der schule den an ihn herantretenden aufgaben gewachsen ist. der moralische wert, der in der arbeit selbst liegt, scheint mir nicht

auszer acht gelassen werden zu dürfen, wenn man von den hilfsmitteln spricht, die die zweckmäszige vorbereitung auf die fremdsprachliche lectüre fördern sollen.

Wir werden also fragen müssen: wie müssen die schulautoren und die lexica beschaffen sein, wenn sie diesen zweck erfüllen sollen und welche hilfsmittel kann die unterrichtsmethode selbst darreichen?

Wenn die schule nur die vorhalle der universität zu nennen ist, in welcher die schüler eine im allgemeinen doch nur elementare vorbildung für die einzelnen fachstudien erlangen, so ist mit recht zu fordern, dasz für die gestaltung der lehrmittel der schule auch nur die bedürfnisse derselben bestimmend sind. arbeitet die schule mit ihren hilfsmitteln der universität zu, so darf umgekehrt die universitätsphilologie nicht von so gewaltigem einflusz auf die ausgaben der schulautoren bleiben, wie dies bis jetzt noch immer zum teil der fall ist. also jene text- und commentierten ausgaben mit gelehrter, lateinisch geschriebener praefatio, adnotatio critica, varietas lectionum und wie sonst der übliche philologische apparat sich nennen mag, sind als unverständlicher, ungelesener ballast für die schule einfach über bord zu werfen, zumal ja nur ein kleiner teil der schüler sich der altclassischen philologie zuwendet und aus derartig angelegten ausgaben der autoren einigen nutzen schöpfen wird. und selbst diese wenigen besitzen als schüler hierfür gewis noch kein rechtes verständnis. die bedürfnisse der schule aber kann einzig und allein nur der in der praxis stehende schulmann richtig erkennen und befriedigen. dieser forderung wird nun seit den letzten jahren immer mehr rechnung getragen; wenigstens wird der versuch gemacht, den anforderungen der schule gerecht zu werden. dasz aber durch eine unter diesem gesichtspunkte besorgte ausgabe der schulautoren auch die vorbereitung der schüler gefördert werden kann, unterliegt wohl keinem zweifel.

Ferner wird die vorbereitung durch richtig angelegte speciallexica gefördert werden können. ob man dem schüler special- oder gröszere lexica in die hände geben soll, darüber sind die ansichten der schulmänner geteilt. soweit ich nach meinen erfahrungen hierüber urteilen kann, musz ich mich unbedingt für den gebrauch der speciallexica in den classen quarta bis untersecunda, also für schüler im alter von etwa 13—17 jahren entscheiden. macht dem schwerfälligen quartaner — und derartig sind doch wohl die meisten — schon die präparation aus dem speciallexicon mühe genug — und die bessern von ihnen leisten doch schon mehr als gut ist — wie zeitraubend und mühsam musz ihm erst das arbeiten mit irgend einem gröszern lexicon werden! zeit und erfolg stehen gewis in keinem entsprechenden verhältnis. für schüler höherer classen, die bereits ein eignes urteil besitzen, ist ein gröszeres lexicon mehr zu empfehlen, da sie ja durch mehrjährige schulung in stand gesetzt sind, gröszere hilfsmittel ohne bedeutenden zeitaufwand mit nutzen zu gebrauchen.

Je schneller also der anfänger das lexicalische bei der präpara-

tion abmachen kann, desto mehr zeit und kraft bleibt ihm übrig, der hauptaufgabe bei der präparation, nemlich den inhalt zu erfassen, gerecht zu werden. denn präparieren heiszt nach meiner meinung, besonders in den classen, wo die lectüre beginnt, nicht blosz das rein mechanische vocabelausschreiben und memorieren derselben, sondern das bemühen, den sinn der worte zu erfassen. dagegen halte ich es für entwürdigend, wenn noch den schülern der oberen classen im französischen speciallexica geboten werden, die dem standpunkte der untertertianer entsprechen. diese mögen wie für die alten sprachen, so auch fürs französische ein gröszeres lexicon zu hilfe nehmen, damit sie vom hauche wissenschaftlicher arbeit durchweht werden. doch kann ich den collegen nicht beistimmen, die auch schon für die mittleren classen gröszere lexica empfehlen, damit die schüler hierdurch arbeiten lernen. hierzu gibt ja der gesamte unterricht gelegenheit in menge, und mit mehr oder weniger mechanischen dingen, die nur zeit kosten, könnte man füglich die schüler verschonen.

Ferner könnten gute übersetzungen die zweckmäszige vorbereitung fördern. vorausgesetzt nemlich, dasz der jetzt leider von den schülern befolgte weg umgekehrt eingeschlagen würde. erst redliche präparation, dann einsicht in die übersetzung, um nicht verstandenes zu begreifen. zu dieser concession könnte die schule sich allenfalls verstehen, wenn dies verfahren auch wirklich beobachtet würde. doch dies hiesze dem schüler eine selbstbeherschung zutrauen, die er schwerlich besitzt. wie steht die sache aber in wirklichkeit? ich kann wohl ohne weiteres behaupten, dasz je höher hinauf, desto mehr übersetzungen von den schülern gebraucht werden. selten genug läszt sich ja ein schüler auf diesem unredlichen wege abfassen. dasz aber viele, wenn nicht gar die meisten davon gebrauch machen, läszt sich schon mit sicherheit daraus schlieszen, dasz sich schüler, die gerade die formalen seiten der sprache am wenigsten beherschen, oft zum vorübersetzen melden und eine flieszende übersetzung liefern, sogar von den stellen, die dem lehrer selbst schwierigkeiten machen, und in ausdrücken, die dieser zuweilen selbst nicht gefunden haben würde. fragt man solche schüler jedoch, wo das steht, was sie übersetzt, und wie sie zu dieser oder jener bedeutung gekommen, dann wissen sie meist keine genügende rechenschaft zu geben, zuweilen heiszt es auch: das steht im lexicon. hiermit ist meist der beweis geliefert, dasz ihr wissen nicht aus der sorgfältigen benutzung des lexicon und etwa der grammatik hervorgegangen, sondern gedruckten übersetzungen entnommen ist. gleichgültig ist es hierbei, ob die schüler diese selbst besitzen oder von andern geliehen haben oder ob einer etwa in der pause vor einer corona von zuhörern die nötigen abschnitte vorgelesen hat. doch nur durch mühsame arbeit erlangtes wissen hat längern bestand. läszt man solche schüler das vor einigen wochen übersetzte unvorbereitet wiederholen, so ist alles wieder vergessen. denn sie haben sich ja fast gar nicht

präpariert, vielleicht nur aus alten ererbten vocabelheften ein paar in ihr eignes eingetragen, um den oft recht fragwürdigen beweis für ihre vorbereitung führen zu können; selten genug aber haben sie den versuch gemacht, mit eigner kraft herr des inhalts zu werden. da hat nun der lehrer die pflicht, unzureichende leistungen fleisziger schüler, die durch ehrliche arbeit die ihnen gestellte aufgabe zu lösen suchen, gebührend anzuerkennen und sie nicht etwa durch schlechte prädicate aus not ebenfalls zur benutzung unerlaubter hilfsmittel greifen zu lassen. um also die sittliche schädigung der schüler zu verhüten, ist es fast ratsamer, ihnen den gebrauch der übersetzungen frei zu stellen. haben sie eine sinngetreue, mit wissenschaftlichen erläuterungen versehene übersetzung zur hand; können sie mit hilfe dieser die wörtliche bedeutung des urtextes mit verstand durchdringen, so würde ihr verständnis des autors und ihr interesse für denselben mehr gefördert, als wenn sie trotz angestrengtester arbeit doch nur eine mittelmäszige übersetzung zu tage fördern. und selbst zu dieser leistung bringen es ohne fremde hilfe nur die besten quartaner und tertianer, die meisten begnügen sich damit, die vocabeln auszuziehen, weil ihre kraft nicht ausreicht, den inhalt zu erfassen, oder der fleisz ihnen hierzu fehlt. diese thatsache tritt dem lehrer in jeder lectürestunde vor augen, und hat er endlich ein capitel im schweisze seines angesichts durchgeackert, es selbst der classe mehrmals vorübersetzt, von einigen schülern nachübersetzen lassen, so ist doch immer noch ein gröszerer teil der schüler auszer stande, befriedigendes zu leisten. erfolgreicher und schneller fortschreitend würde die lectüre sich gewis gestalten, wenn der schüler schon bei seiner häuslichen vorbereitung das gröbste selbst bewältigt hätte. der unterricht könnte dann das stück viel gründlicher und vielseitiger durcharbeiten. dann müste man freilich den schwerpunkt auf die nachübersetzung legen und so den schüler zur grösten aufmerksamkeit in den stunden zwingen. auch müste man die sorgfältigste schriftliche präparation und das memorieren der vocabeln und phrasen als unbedingte erfordernisse der präparation betrachten. so würde einerseits dem betruge vorgebeugt und anderseits doch wenigstens einigermaszen die nachteile, die aus dem mühelosen erfassen des inhalts entspringen, gemindert. bei feststellung der censurprädicate müste also für die lectüre einzig und allein die nachübersetzung bestimmend sein, während die sorgfältige präparation bei beurteilung der grammatischen leistungen gebührend zu beachten wäre.

Diese ansicht ist vielleicht nicht neu, auch wohl nicht blosz die meinige, sie wird jedoch durch die zeitverhältnisse begründet. denn die schule hat heutzutage gar nicht mehr die macht, die übersetzungen von sich fern zu halten. selbst wenn die buchhändler am ort ehrenhaft genug sind, den wünschen der schule gemäsz keine übersetzungen an schüler abzugeben, ja sich womöglich verpflichten, keine auf lager zu halten, so haben die schüler doch mittel und

wege genug, in deren besitz zu kommen. kann sich denn nicht jeder beliebige übersetzungen aus dieser oder jener collection bestellen und sie dann an schüler abtreten? kennt denn der buchhändler unsere schüler und steht diesen nicht auch der weg offen, sich diese aus gröszern städten kommen zu lassen? hin und wieder findet sich auch ein buchhändler, der trotz aller versprechungen des lieben gewinnes wegen doch dem schüler hierbei behilflich ist. da scheint es mir fast richtiger zu sein, den schülern lieber die übersetzungen frei zu stellen und ihnen die besten zu empfehlen, während sie jetzt zu Mecklenburg und wie sonst die schundwarenproducenten heiszen zu greifen pflegen, die ihnen oft nicht nur nicht das richtige verständnis erschlieszen, sondern durch ihre wortgetreue stellung noch obendrein den deutschen stil verderben.

Wenn auch in den stunden nur textausgaben geduldet werden, so werden doch nicht selten commentierte ausgaben von den schülern bei der häuslichen präparation gebraucht, offenbar doch, weil ihre vorbereitung hierdurch gefördert wird. wir werden also auch von diesen verlangen müssen, dasz sie eine zweckmäszige vorbereitung ermöglichen. das können sie nur, wenn sie den bedürfnissen der schule angepasst sind. vor allem also müssen sich diese der lateinischen sprache enthalten. latein lernt ja der schüler durch den autor selbst, wozu ihm auch noch die sachlichen und grammatischen schwierigkeiten lateinisch auszulegen? auch sind verweise oder citate im urtext für die schüler überflüssig. gesetzt auch, ein schüler wäre zufällig im besitz der citierten schrift, dürfen wir ihm dann wirklich zutrauen, dasz er diese nachschlagen wird, um die im commentar erwähnte stelle aus ihrem zusammenhange zu verstehen? im gegenteil, er wird sogar in den seltensten fällen sich bemühen, die im deutschgeschriebenen commentar enthaltene lateinische oder griechische stelle zu verstehen. dies wird der schüler der obersten classen vielleicht thun, nicht aber die schüler, auf die sich mein thema besonders bezieht. selbst citate aus derselben schrift könnten unterbleiben, weil sie oft genug auszerhalb des zusammenhanges für den schüler nicht recht verständlich sind, besonders wenn er diese abschnitte noch nicht gelesen hat. zum nachlesen selbst kommt der anfänger nicht, das wäre ja für ihn eine zweite präparation. läszt der lehrer selbst belegstellen während des unterrichts unter seiner beihilfe nachlesen, so ist dies gewis von nutzen. also jede stelle, die der erklärung bedarf, musz in möglichst kurzen worten aus sich selbst erklärt werden.

Vor allem könnte die vorbereitung dadurch zweckmäszig gefördert werden, dasz schwierigere stellen in einer der construction gemäszen stellung im commentar angeführt würden, wodurch selbst schwächere schüler in stand gesetzt würden, mit hilfe des lexicon den sinn der worte zu erfassen. zuweilen würde schon die äuszerliche bezeichnung des langen 'a' im ablativ im texte selbst das verständnis erleichtern, sobald noch andere formen mit der endung 'a'

in unmittelbarer nähe stehen. sollte die stelle auch dann noch grammatische schwierigkeiten enthalten, so müste auf den nötigen paragraphen der am meisten verbreiteten grammatik hingewiesen werden. wird der schüler diesen aber auch wirklich nachschlagen und sich auf gebieten zurechtfinden, die mit ihm im bisherigen unterrichte noch nicht durchgenommen worden sind?

Auch könnten dem schüler sachliche, besonders historische, geographische und antiquarische anmerkungen in der kürzesten form geboten werden, damit die worte auch schon bei seiner häuslichen präparation zu lebendigen anschauungen und vorstellungen werden. dem lehrer wird es ja nicht schwer werden, das hier und da im commentar zerstreute zu einem abgerundeten bilde gelegentlich zusammenzufassen und zu ergänzen, soweit das verständnis des gelesenen dies erfordert. doch kann ich mich keineswegs damit für einverstanden erklären, dasz manche für schüler berechnete commentare oft ganze stellen in einer gewandten übersetzung bieten; ist es ja doch von gröster wichtigkeit, dasz aus der ursprünglichen fehlerhaften und schwerfälligen übersetzung der schüler durch ernste arbeit der ganzen classe die richtige und gewandte übersetzung hervorgeht. die so allmählich gefundene, wo es nötig ist, vom lehrer selbst berichtigte und veredelte übersetzung musz die krone der lectürestunden bilden. für die schüler aber ist es ein scharfer sporn zu eifrigem bemühen, sobald sie merken, dasz die endgültige vorübersetzung des lehrers die von ihnen gefundenen ausdrücke und wendungen verwertet. auf diese weise wird das für den unterricht so wichtige allgemeine interesse wach gehalten, da selbst schüler, die in den sprachen schwach sind, gelegenheit haben, sich hierbei hervorzuthun. auch wird hierdurch der fremdsprachliche unterricht nicht ohne nutzen für das deutsche bleiben. dies wird unmöglich, sobald der commentar oder das lexicon dem schüler mühelos die reifen früchte in den schosz fallen läszt.

Handelt es sich um dichter, so ist ein deutsches citat zur erleichterung oder vertiefung des verständnisses durchaus an ort und stelle. dagegen vermeide man es stellen aus dichtern zu citieren, die der schüler vielleicht kaum dem namen nach kennt, geschweige denn sachkenntnis von dem werke selbst besitzt. anders steht die sache, wenn er stellen aus den deutschen classikern, die doch meist in seinen händen oder sehr leicht zu beschaffen sind, zur vergleichung mit antiken stellen heranziehen kann.

Ganz richtig ist das verfahren der Perthesschen verlagsbuchhandlung, text und commentar besonders drucken zu lassen, da ja commentierte ausgaben zum gebrauch in der stunde nicht geduldet werden. der grund zu diesem verbote kann doch nur der sein, dasz die aufmerksamkeit des schülers während des unterrichts nicht durch den commentar abgelenkt werde und er hierdurch nicht seine unterlassene häusliche präparation während der stunde zu ersetzen trachte.

Waren die bisher von mir dargelegten gedanken mehr allge-

meiner natur, obgleich durch das thema bedingt, so wollen wir nunmehr untersuchen, durch welche einrichtungen der textausgaben, die ja allein in der schule gestattet sind, des schülers vorbereitung auf die fremdsprachliche lectüre gefördert werden kann.

Ganz treffliche gesichtspunkte enthält Gebhardis neuerdings erschienene textausgabe von Vergil, denen ich vollkommen beistimme und die ich mir zu benutzen erlaube. zunächst wäre es wünschenswert, dasz den schulausgaben eine zwar kurze, aber doch ausreichende vita des betreffenden schriftstellers vorangedruckt würde. diese müste ganz besonders die momente seines lebens hervorheben, die etwa im buche selbst enthalten und zum verständnisse desselben durchaus erforderlich sind. auch eine etwas eingehendere besprechung des in frage kommenden werkes wäre zu empfehlen. eine vollständige litteraturgeschichtliche darstellung der schriftstellerischen thätigkeit des autors dagegen gehört nicht in die schule. schüler oberer classen, die sich hierfür interessieren, können vom lehrer auf ausführlichere werke, die sich in jeder bibliothek befinden, verwiesen werden.

Eine solche gedruckte biographisch-litteraturgeschichtliche einleitung erspart dem lehrer das zeitraubende dictieren. anderseits hat der schüler nunmehr eine feste grundlage zur wiederholung, auf die auch der lehrer der höhern classe im notfall wieder zurückgreifen kann. eine einleitung der art ist um so wünschenswerter, wenn man bedenkt, wie ungenau und unvollständig solche dictate vom schüler nachgeschrieben werden und wie schnell das blatt aus dem diarium verschwindet oder in vergessenheit gerät. wenn hierbei besonders wichtige angaben, wie namen, zahlen und örtlichkeiten durch fetten druck hervorgehoben, zahlen vielleicht auch noch am rande wiederholt oder am schlusz der einleitung in eine chronologische tabelle gebracht würden, so käme dies dem gedächtnisse der schüler sehr zu statten. jedenfalls aber wird durch solche einleitungen das interesse der schüler für den autor geweckt, und sie sind eben hierdurch schon einigermaszen ein erleichterungs- und beförderungsmittel für die lectüre.

Ferner kann des schülers vorbereitung hierauf auch dadurch gefördert werden, dasz man den inhalt eines buches z. b. von Caesar, Ovid, Vergil und Xenophon in einem für das auge deutlich hervortretenden dispositionsartigen schema in deutscher sprache zusammenfaszt, was dem schüler die gesamtauffassung des inhalts wesentlich erleichterte. die ab und zu in texausgaben sich findenden lateinischen inhaltsangaben in fortlaufendem, also wenig übersichtlichem druck werden von den wenigsten schülern gelesen, die meisten quartaner und tertianer bekommen wohl auch kaum den inhalt heraus, wir lehrer aber gehen meist stillschweigend hierüber hinweg. ferner liesze sich an der spitze der einzelnen seiten der inhalt des auf ihr stehenden in einem hauptgedanken zusammenfassen, der als leitender gesichtspunkt das verständnis des inhalts im einzelnen erleichterte.

Der wechsel des schauplatzes der handlung sowie der zeitliche verlauf derselben, durch den druck oder sonst wie angedeutet, würde gleichfalls die vorbereitung fördern. überhaupt wäre es wünschenswert, die übliche einförmige druckart aufzugeben. wenigstens könnten die reden, beim dichter auch besonders wichtige oder schöne und des memorierens würdige stellen etwa durch cursiv- und gesperrten druck hervorgehoben werden. den beginn eines neuen abschnittes machte schon ein fettgedruckter anfangsbuchstabe recht passend deutlich. Gebhardi hat diese forderungen in seiner Vergiltextausgabe zu erfüllen gesucht.

Wo sich die richtige handschriftliche lesart nicht mehr sicher feststellen läszt, da quäle man den schüler nicht mit zeichen, die ihm unverständlich sind, noch weniger gebe man ihm eine unverständliche lesart, sondern man suche irgendwie einen zusammenhang herzustellen. die schule kann auf solch strenge philologische genauigkeit in unbedeutenden dingen verzichten. zur textkritik hat die schule aber keine zeit, das ist sache der universität. der schüler braucht einen zusammenhängenden text, der seinem verstande keine allzu schweren rätsel zu lösen aufgibt.

Zur zweckmäszigen vorbereitung besonders für den anfänger ist ferner eine reichliche interpunction von unberechenbarem werte. alles was sich als satz auffassen läszt oder überhaupt als ein abgeschlossenes ganzes genommen werden kann, müste durch kommata getrennt werden. streng wissenschaftlich ist es ja nicht, wenn z. b. der accusativ c. inf., der doch nur ein erweitertes object ist, und der ablativus absolutus, den man doch nur als einen mit einem attribut versehenen ablativ im werte einer adverbiellen bestimmung ansehen kann, durch kommata getrennt werden. hier liegt ein fall vor, wo schule und wissenschaft ihren eignen weg gehen könnten und letztere der erstern gegenüber auf ihre rechte verzichten müste. sollte nun nicht eine reichlichere interpunction dem anfänger die präparation des anerkannt schweren Nepos z. b. und des durch seine verschränkte wortstellung nicht leichtern Ovid wesentlich erleichtern? in den oberen classen ist die wissenschaftliche interpunction ganz angebracht, denn der geübtere schüler wird auch ohne dies hilfsmittel die construction leicht überschauen. soweit ich nun die schulautoren nach dieser seite hin betrachtet habe, herscht oft die reine willkür hierin; ein gleichmäszigeres verfahren könnte gewis nichts schaden.

Auch eine einigung hinsichtlich der consonantenassimilation bei den präpositionen in compositis würde die präparation erleichtern und das verständnis fördern. zuweilen ist mir die klage eines quartaners zu ohren gekommen, dasz er ein solches compositum im lexicon nicht habe finden können. sobald text und wörterbuch von demselben verfasser sind, wird ja hier wie dort dasselbe princip befolgt sein, doch das ist ja nicht immer der fall. sobald der lehrer nun beim ersten falle die assimilationsgesetze in der classe klar macht,

wird die klage verstummen. meist aber hat der lehrer einen andern text als der schüler in händen und weisz bei den verschiedenen texten, die sich zuweilen in derselben classe vorfinden, gar nicht einmal, welche schreibung die ausgabe des schülers zeigt. daher müste man es consequent durchsetzen, dasz nur ein besserer text von derselben schülergeneration gebraucht werde. das gleiche wäre vom lexicon zu fordern, wodurch auch dem lehrer die controle der präparation erleichtert würde. jedenfalls könnte es dem anfänger erspart werden, im lexicon selbst von dem assimilierten compositum auf das nicht assimilierte verwiesen zu werden und umgekehrt.

Da wir jetzt im zeitalter der illustrationen stehen und das anschauungsvermögen zu fördern mit vollem recht mehr wie früher auch als aufgabe des gymnasiums betrachtet wird, so wäre es zur förderung der vorbereitung des schülers nur zu wünschen, wenn in seiner textausgabe nicht nur eine womöglich bunt colorierte geographische karte, sondern auch kleine situationspläne, besonders von schlachten, wenn auch nur in den gröbsten umrissen angebracht würden. abbildungen der gebräuchlichsten waffen und was sonst noch das verständnis befördern könnte, würden gute dienste leisten. natürlich brauchte nur das nötigste geboten zu werden. ausführlichere excurse hierüber sind unnötig; diese übernimmt der lehrer selbst, sollten sie nötig sein. im texte müsten dann nummern oder buchstaben auf die im buche vorhandenen abbildungen hinweisen; ob diese, wenn nicht im texte selbst, vorn oder hinten im buche sich befinden, ist nebensache.

Sind in der schule nur textausgaben gestattet, so wird unter dem texte nur wenig zur beförderung der vorbereitung geboten werden können. zu empfehlen wäre daselbst wenigstens eine die construction andeutende bemerkung, besonders an den stellen, wo der autor aus rhetorischen gründen eine verwickeltere wortstellung in anwendung gebracht hat. mit verweisen auf eine der gebräuchlichsten grammatiken ist nicht viel gethan. erfordert die sorgfältige lexicalische präparation schon zeit und mühe genug, so darf man kaum erwarten, dasz viele auch noch die grammatik nachschlagen werden. diese grammatischen verweise würden auch dann nur einen nutzen haben, wenn der schüler gerade die in händen hat, auf die der heraus geber des textes verweist. ganz trefflich ist z. b. der von Seyffert herausgegebene Caesar mit steter berücksichtigung seiner grammatik. freilich ist sie deshalb auch mehr für den lehrer geeignet als für unsere tertianer. diesen schülern dürfen wir wohl noch nicht zutrauen, dasz sie mit nutzen paragraphen der grammatik durchlesen, die mit ihnen noch nicht durchgenommen worden sind.

Zur zweckmäszigen vorbereitung auf die lectüre trüge ferner ein erklärendes register der eigennamen in ihren mythologischen und historischen, geographischen und politischen beziehungen wesentlich bei. dasz die schüler bei ihrer schriftlichen präparation sich hierum nur wenig und ungern kümmern, ist hinlänglich bekannt. wissen

sie dagegen, dasz ihnen ein solches register hierüber aufschlusz gibt, so schlagen sie auch nach. manche stelle des textes würde ihnen hierdurch schon bei der häuslichen vorbereitung klar werden. hierbei könnte auch die quantitätsbezeichnung gebührend in anwendung kommen, damit sich der schüler nicht erst eine falsche aussprache der eigennamen aneigne, die nur schwer wieder beseitigt werden kann. auch im texte selbst könnte dies verfahren bei den eigennamen beobachtet, sowie metrische unregelmäszigkeiten durch ein zeichen angedeutet werden.

Text und lexicon in einem buche zu vereinigen, halte ich nicht für ratsam. abgesehen davon, dasz der hintere teil des buches infolge seiner häufigeren benutzung sehr bald die vestigia sudoris, um mich milde auszudrücken, aufweisen würde, so läge auch die gefahr nahe, dasz der schüler in der stunde selbst hinten nachschlagen könnte, sei es aus langer weile oder um zu hause versäumtes in der stunde nachzuholen.

Welche forderungen musz nun das lexicon erfüllen, wenn es die zweckmäszige vorbereitung fördern soll? dies geschieht gewis nicht dadurch, dasz es die textstellen in gewandtem deutsch wiedergibt. hierdurch wird das lexicon mehr zur eselsbrücke als zum zweckmäszigen hilfsmittel der vorbereitung. denn selten genug wird sich der schüler die mühe geben herauszufinden, wie der verfasser zu dieser übersetzung gelangte. er schreibt die stelle einfach ins vocabelheft, um sie bei der hand zu haben. der fleiszigere schüler lernt sie sich sorgfältig ein und bringt womöglich sein auf misverständnissen beruhendes wissen bei der nächsten schriftlichen arbeit in anwendung. aus diesen gründen musz sich das lexicon meiner meinung nach der übersetzung ganzer stellen enthalten. dies ist aufgabe des alle geister in thätigkeit setzenden unterrichts. die wörtliche bedeutung wird in den meisten fällen zur richtigen wiedergabe des textes genügen, und wo diese nicht ausreicht, ist es ein prächtiges mittel, die schüler zum denken anzuleiten, indem man sie suchen läszt, welche bedeutungen sich aus der grundbedeutung ableiten lassen. das lexicon selbst müste die entwicklungsstufen eines begriffes durch fetten druck kennzeichnen und der übersichtlichkeit wegen sogar die weiteren bedeutungen räumlich unter einander stellen. wenn sich im lexicon ab und zu für den schüler leicht verständliche auf die sprachverwandtschaft oder ableitung hindeutende bemerkungen finden, so ist das sehr zu loben. eine zu peinliche rücksichtsnahme auf den kostenpunkt der schulbücher scheint mir unbegründet zu sein, da diese oft mehrere jahre gebraucht werden können und dann immer noch einigen wert besitzen. dasz ich für speciallexica in den classen quarta bis tertia, vielleicht auch noch untersecunda bin, habe ich bereits gesagt, weil nach meiner meinung schüler in diesem alter noch nicht mit gröszeren lehrmitteln umzugehen verstehen und ihre zeit auch den andern gleichwichtigen aufgaben zuwenden müssen. eselsbrücken sind freilich mehr oder weni-

ger sämtliche speciallexica, und das präparieren aus ihnen wird rein mechanisch vollzogen. denn der schüler hat nichts anderes im auge, als die nummer des buches und capitels oder paragraphens aufzusuchen, die er gerade vorhat. die gefundene bedeutung schreibt er in sein vocabelheft, alles andere, besonders die grundbedeutung ist ihm gleichgültig. doch gewinnt er hierdurch wenigstens zeit, den inhalt selbst herauszubekommen, was doch für die hauptsache der präparation zu halten ist. der zeitersparnis wegen könnte im lexicon auch das verweisen von einem artikel auf einen andern unterbleiben, das nötige müste etwa beim verbum gesagt werden. dagegen könnte es, vorausgesetzt, dasz nur textausgaben gestattet sind, schwierigere constructionen den schülern einigermaszen andeuten und die präparation hierdurch fördern und erleichtern. jeder verweis auf andere bücher oder irgendwo erschienene wissenschaftliche abhandlungen sind in schullexicis ganz überflüssig. ich kann auch nicht recht einsehen, welchen wert die in besseren speciallexicis sich findenden zahlreichen citate für tertianer und untersecundaner etwa haben können, die nach meinen erfahrungen nur sehr wenige nachlesen, ganz abgesehen davon, dasz sie die meisten gar nicht verstehen werden. es scheint mir zu genügen, wenn gerade das bezeichnendste beispiel in kurzer, klarer form citiert wird; auf die summe der beispiele kommts nicht an, zumal hierdurch auch noch die übersichtlichkeit gestört wird. also die übersichtliche logische begriffsentwicklung der wörter ist die hauptsache der speciallexica, und wenn auch der schüler bei sehr bedeutungsreichen wörtern zuweilen falsch greifen wird, so hat dies üben seiner urteilskraft einen hohen wert, während das suchen nach der nötigen stelle wertlos ist. wenn sich in besseren lexicis abbildungen, wohl auch skizzenhafte pläne von gefechtsaufstellungen oder wichtigen örtlichkeiten vorfinden, so ist das ein besonderer vorzug dieser lehrmittel.

Mit den neuerdings auf dem büchermarkte erschienenen präparationen zu den schulschriftstellern kann ich mich nicht befreunden. wenn ich nach dem probebogen der von Krafft und Ranke herausgegebenen Xenophonpräparationen ein urteil über das ganze unternehmen fällen darf, so musz ich erklären, dasz hierdurch die geistige selbstthätigkeit der schüler aufgehoben wird, da ihnen alles mundgerecht gemacht wird. viel zeit werden sie durch den gebrauch derselben auch nicht ersparen, da sie sich nicht gerade durch kürze auszeichnen. diese präparationen laufen mehr auf eine buchhändlerische geschäftsspeculation hinaus als auf ein zweckmäsziges hilfsmittel zur vorbereitung auf die fremdsprachliche lectüre. an verweisen von einem zum andern fehlt es nicht, und neben ihnen musz die lexicalische präparation vorgenommen werden, da sie mehr das grammatische im auge haben. sie haben also nicht einmal den vorzug, dasz sie die geschriebenen vocabelhefte überflüssig machen und so eine richtige grundlage zur repetition der gesamten präparation bieten. dasz man aus ihnen viel lernen kann, zumal ganze abschnitte

zusammengefaszt werden, wie in dem mir vorliegenden bogen s. 61 über den gebrauch des inf. in capitel 1—6, läszt sich nicht bestreiten. ich halte sie im gegensatz zu günstigen recensionen nicht für zweckmäszige hilfsmittel.

Dasz die so vielfach gebrauchten Freundschen präparationen viel gutes enthalten, das freilich zum groszen teil aus besseren commentierten ausgaben entlehnt ist, und die lectüre zweckmäszig fördern können, läszt sich nicht bestreiten. doch sind die eigentlichen präparationen für unsere schüler meist nebensache; ihnen kommt es auf die übersetzung an, und weil die Freundschen übersetzungen durch diese präparationen und durch andere manöver der verlagsbuchhandlung teuer werden, so greifen sie lieber zu billigeren fabrikaten, deren güte viel zu wünschen übrig läszt.

Die in den letzten jahren erschienenen dispositionen zu Demosthenes, Plato und Horaz sind für den lehrer trefflich zu gebrauchen, ob aber auch schon die schüler hiervon gebrauch machen und den beabsichtigten nutzen daraus ziehen, ist mir unbekannt.

Haben wir so über die ausgaben, lexica und andere präparationshilfsmittel unsere meinung ausgesprochen, so werden wir schlieszlich zu untersuchen haben, inwiefern die unterrichtsmethode selbst die zweckmäszige vorbereitung der schüler beförden kann.

Das beste hilfsmittel hierzu ist der für sein fach begeisterte lehrer, der durch seine aus gründlichen studien geschöpften kenntnisse und durch seine lebendigen anschauungen von den sitten und gebräuchen, den intellectuellen und ethischen bestrebungen, den socialen, militärischen und künstlerischen einrichtungen und leistungen eines fremden volkes den schüler in eine fremde welt blicken, ihn dort heimisch werden und ihm durch heranziehung der gegenwärtigen verhältnisse das alte oder fremde zum schlüssel des verständnisses der gegenwart werden läszt, den schüler also für die lectüre begeistert und zur eifrigen arbeit anspornt. freilich kann der lehrer dies erst, wenn der schüler sich durch ernste arbeit die grundlage hierzu selbst geschaffen hat.

Soll die lectüre im vordergrunde stehen und die grammatik nur das mittel zum verständnis bilden, so werden schon die ersten übungsbücher für den fremdsprachlichen unterricht so angelegt sein müssen, dasz sie durch ihren vocabel- und phrasenschatz auf die zukünftige lectüre hinarbeiten. dies wird um so leichter geschehen können, wenn neben einzelsätzen, die zur belegung der einzelnen grammatischen regeln auf den unterstufen durchaus nötig sind, auch schon kleinere erzählungen geboten werden.

Ferner müsten die grammatikstunden diejenigen paragraphen besonders tractieren, die in dem zu lesenden autor meist zur anwendung kommen. was Heynacher für Caesar gethan, müste auch für die andern schulschriftsteller geschehen. arbeitet der lehrer mit solchen hilfsmitteln, so ist es klar, dasz auch des schülers vorbereitung auf die lectüre hierdurch wird erleichtert und gefördert werden können.

Vor allem aber müsten beim beginn der lectüre überhaupt und der eines neuen schriftstellers insbesondere nur möglichst kleine abschnitte zur präparation aufgegeben werden, damit der schüler erst seine kräfte stärke, an dem gelingen seiner arbeit freude finde und nicht durch überladung mit arbeit aus not zum gebrauche von übersetzungen schreite. ja selbst wenn er schon etwas eingelesen ist, mute man ihm nicht zu viel zu, wenn er durch eigne kraft herr des inhalts werden soll. bleibt nach der übersetzung des aufgegebenen noch zeit übrig, so ist das extemporieren sehr zu empfehlen. hierdurch wird der schüler daran gewöhnt, einen satz schneller zu überschauen und in dessen verständnis einzudringen, was nicht selten ein gröszeres vertrauen auf die eigne kraft hervorrufen dürfte. der lehrer selbst erhält hierbei wohl auch ein klareres bild von der befähigung der schüler.

Besonders viel kann die methode des unterrichts auch dadurch zur zweckmäszigen vorbereitung beitragen, dasz man den schüler an scharfes construieren gewöhnt. ohne das construieren steuert derselbe bei der präparation ins blaue hinein. hierbei musz der lehrer unerbittlich streng sein und darf nicht eher nachlassen, als bis der schüler das verhältnis der einzelnen satzglieder zum satze, der sätze zu einander und zum ganzen mit scharfer bestimmtheit erkennt. denn nur so legt er ein solides fundament, auf dem der schüler zu immer weiterer beherschung der fremden sprache gebracht wird. hierdurch aber wird auch seine vorbereitung wesentlich gefördert.

Ja es ist sogar ratsam, die schüler bei beginn der lectüre einige zeit in der schule selbst zur präparation anzuleiten, bis sie die hilfe des lehrers entbehren lernen und selbständiger an ihre aufgabe herangehen können. ganz besonders zu empfehlen ist dies verfahren in den ersten Cornel-, Ovid- und Xenophonstunden. auch später noch könnten ihnen in der stunde vorher schwierigere constructionen oder formen, die sie nach dem bisherigen unterrichte ohne fremde hilfe allein noch nicht analysieren können, vom lehrer erläutert werden. ab und zu dürfte es sich auch empfehlen, den schülern den inhalt des aufgegebenen vorher in den allgemeinsten umrissen anzudeuten, sobald die stelle ihrem inhalte nach über die fassungskraft der schüler hinausgeht. der schüler musz eben freude an der arbeit finden lernen. diese kann sich aber nimmermehr einstellen, wo er trotz des grösten fleiszes nicht herr des inhalts werden kann. in diesem falle stellt sich sehr bald unlust ein, und da die aufgabe doch geleistet werden musz, ist die übersetzung das letzte zufluchtsmittel.

Auch kann man meiner meinung nach nicht schnell genug damit beginnen, die unregelmäszigen verba im griechischen und französischen wenigstens memorieren zu lassen; machen sie doch gerade dem schüler die präparation so schwer. kennt er dagegen die regelmäszige conjugation und die unregelmäszigen verba, so wird er sich mit hilfe des lexicon, das ja meist auf letztere besonders rücksicht nimmt, zum groszen teil selbst zurechtfinden. ganz meinem wunsche

entspricht z. b. H. L. Strack in seinem bei Hahn in Leipzig 1884 in vierter auflage erschienenen wörterbuch zu Xenophons anabasis, wenn er als anhang ein alphabetisches verzeichnis der daselbst vorkommenden unregelmäszigen zeitwörter beifügt. stöszt also der schüler auf eine form, die er sich nicht erklären kann, so ist er doch wenigstens befähigt, den stamm herauszuschälen. hat er diesen gefunden, so gibt ihm der anhang das a verbo an, und die nötige bedeutung findet er im lexicon selbst, sobald die hinten angegebene nicht ausreicht. die unregelmäszigen verba aber lassen sich sehr schnell memorieren, und den wert dieses verfahrens habe ich beim beginn der französischen lectüre durch eigne erfahrung mehrfach erprobt, da fortab die vorbereitung viel leichter und erfolgreicher sich gestaltete.

Auch dadurch wird dieselbe gefördert, dasz der lehrer die schüler zwingt, sich die vocabeln und phrasen fest einzuprägen, und beim übersetzen das vocabelheft nicht auf der bank duldet. ein je gröszeres positives wissen sich der schüler hierin aneignet, desto mehr wird seine vorbereitung erleichtert, und je weniger schwierigkeiten ihm diese macht, desto gröszer ist dann auch sein interesse am inhalt. wird das memorieren aber als nebensache betrachtet, so bietet jedes neue capitel fast dieselben schwierigkeiten. versteht es nun der lehrer die phrasen unter bestimmte gesichtspunkte zu bringen und das abfragen der vocabeln zu interessanten übungen zu gestalten, so geht der schüler, dessen gedächtuis noch frisch ist, mit lust an diese aufgabe, zumal er sich ja bald davon überzeugen wird, dasz er bei den folgenden präparationen, sowie bei den schriftlichen, an die lectüre angeschlossenen arbeiten von diesem aufgespeicherten wissensschatze reichlich gebrauch machen kann. wählt der lehrer ferner zur belegung der grammatischen regeln beispiele aus dem schriftsteller, der gerade in dieser classe gelesen wird, so bringt der schüler schon die kenntnis manchen satzes mit, was ihm dann die präparation erleichtert und die freude an der arbeit erhöht.

Wenn nun der lehrer es versteht, bei den schülern das interesse für den schriftsteller zu wecken und zu steigern, dann werden sie mit lust dem unterrichte folgen und das ihrige thun, den anforderungen desselben hinsichtlich der präparation zu genügen. es ist sache des lehrers, die schüler im mündlichen wechselverkehr zum vollen verständnis der einzelnen stelle und des zusammenhanges anzuleiten, sie das richtige möglichst selbst suchen und finden zu lehren, das, was an sachlichen bemerkungen etwa nötig ist, beizubringen und schlieszlich eine musterhafte, das von den schülern selbst gefundene möglichst berücksichtigende übersetzung zu geben. hierzu musz sich der lehrer durch eingehendes studium des schriftstellers im ganzen, wie durch sorgfältige vorbereitung auf die vorliegende stelle in der weise befähigt haben, dasz er nicht von der hand in den mund lebt und sich nicht etwa seine musterübersetzung erst während des vortrags, sich immer wieder selbst verbessernd, zusammensucht.

die treue in den worten reicht hierbei nicht aus, um dem original gerecht zu werden; der lehrer musz sich bestreben, dem geiste, der aus dem wortgefüge heraus vernehmbar zu ihm redet, den entsprechenden ausdruck zu verleihen. besonders schöne und wichtige stellen wird er nicht durch weitläufige excurse oder ästhetisierendes zerpflücken den schülern nahe zu bringen sich bemühen; sie werden dieselben ergreifen, wenn er selbst davon ergriffen ist, ohne dasz er viele worte zu machen braucht. auch darf er es nicht unterlassen derartige stellen im urtext mit allen mitteln eines guten vortrags selbst vorzulesen und die schüler zu gleichem anzuleiten. dies weckt gewis das interesse für die fremde sprache; wo dies aber vorhanden ist, ist es zugleich ein mittel, die vorbereitung zu fördern.

Dies kann er auch dadurch bewirken, dasz er z. b. situationspläne an der tafel entwirft, wodurch das gelesene zur lebendigen anschauung gebracht wird. überhaupt musz alles, was für die einbildungskraft anschaulich gemacht werden kann, auch für dieselbe anschaulich gemacht werden. daher werden abbildungen von rüstungen, modelle von waffen und andern gegenständen, z. b. der Rheinbrücke, das interesse an der lectüre steigern, das verständnis erleichtern und die vorbereitung fördern. hin und wieder gibt es wohl auch unter den schülern selbst einen, der das geschick besitzt, nach der zeichnung derartige modelle anzufertigen.

Ferner darf es der lehrer nicht unterlassen, die im autor angegebenen charakterzüge der haupthelden zu einem gesamtbilde zusammenzufassen, so dasz sie fleisch und blut gewinnen, und das interesse der schüler für das noch folgende wach zu halten. gröszere abschnitte müssen zusammengefaszt und in form von aufsätzen oder vorträgen nach den verschiedensten gesichtspunkten verarbeitet werden.

Zieht der lehrer auch noch die dem schüler nahe liegenden verhältnisse zur beleuchtung des in antiken oder fremdsprachlichen autoren überhaupt enthaltenen heran, so dasz er vergangenes oder fremdes als grundlage moderner erscheinungen zu betrachten lernt, so müste es sonderbar zugehen, wenn der schüler nicht interesse für die lectüre zeigen sollte.

Dasz dies wirklich in weit höherem grade für die lectüre als für den grammatischen unterricht vorhanden ist, lehrt die alltägliche erfahrung. hier hat der schüler etwas concreteres vor sich, das ihm mehr zusagt, als wenn er mit formellen dingen gedrillt wird. doch sind diese grammatischen übungen durchaus nötig, da sie die sichere grundlage der lectüre bilden, die ohne sichere formkenntnis nur oberflächliche spielerei ist und den zwecken des fremdsprachlichen unterrichts völlig widerspricht.

Nur in der rauhen schale liegt der süsze kern; nach harter arbeit erfreuender genusz.

Gnesen. Paul Mahn.

9.

1) dr. O. Frick, klopstocks messias. aus deutschen lesebüchern. epische, lyrische und dramatische dichtungen erläutert für die oberclassen der höheren schulen und für das deutsche haus. herausgegeben von dr. O. Frick und Fr. Polack. vierter band. Berlin, verlag von Theod. Hofmann. 1886. s. 267—375.

2) der messias von fr. g. klopstock. im auszug als schulausgabe mit einleitung und anmerkungen herausgegeben von dr. O. Frick, director der franckeschen stiftungen in halle. Berlin, verlag von Theodor Hofmann. 1886.

Wenn einst ganz Deutschland über den vollen strom der glaubensinnigkeit und poetischen fülle, der in der Messiade im Homerischen versmasze daherrauschte, erstaunte und die wirkung, welche die drei ersten gesänge, wie sie 1748 erschienen, eine so gewaltige war, dasz sie der deutschen litteratur eine neue wendung gaben, so steht unsere zeit dem groszen werke im ganzen nur kühl, ja ablehnend gegenüber, trotz allem lobe, das man ihm in hergebrachter weise zollt. 'wer wird nicht einen Klopstock loben? doch wird ihn jeder lesen? nein. wir wollen weniger erhoben und fleisziger gelesen sein.' soll es aber dazu kommen, so musz vor allem die schule dafür gewonnen werden. zwar meinte einst Basedow, man werde in Deutschland die sprache des Messias nicht verstehen. 'so mag Deutschland sie lernen', erwiderte der dichter. und so geschahs, als eben durch die Messiade im vorigen jahrhundert eine der mächtigsten vocationen insbesondere an die sog. höheren gesellschaftlichen kreise ergieng. war es auch die zeit des überspannten gefühlslebens, so musten doch selbst die abgeneigten kühlsten kritiker zugestehen, dasz hier eine wahrhafte, dichterisch belebende und entzündende begeisterung waltete, die in ihrer zeit durchaus neu, unvergleichbar und einzig war und der mächtigsten einwirkung auf die zeitgenossen nicht verfehlen konnte. was aber einmal dem volke ans herz gegriffen, bleibt für alle zeiten und sollte vor allem der schule ein unverlierbarer erwerb werden. 'was du ererbt von deinen vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen! was man nicht nutzt ist eine schwere last.' und so ist Klopstocks Messias den schulen fast mehr eine schwere last, als ein erfreuender beseligender erwerb geworden. und die schuld daran tragen zumeist wir lehrer. gilt es doch für uns, zuvor selbst unseres volkes litteraturleben mit- und nachzuerleben, um dann in diesen vollen strom auch unsere schüler hineinführen zu können, nicht damit sie darin herumplätschern, oder aber gar geistig untergehen und ertrinken, sondern leib und seele gesund baden. von uns lehrern gilt das wort: wenn ihrs nicht fühlt, ihr werdets nicht erjagen, wenn es nicht aus der seele dringt und mit urkräftigem behagen die herzen aller hörer zwingt. nicht als ob wir bei der behandlung des Messias panegyrisch verfahren sollten: wir sollen dem schüler den blick

öffnen für das wesen des wahren epos und ihn die grundfehler des Klopstockschen an der vergleichung mit den antiken und unsern nationalen epen verstehen lehren. dasz ein nationalepos nur erwachsen kann auf grund gemeinsamer erlebnisse des volks, für die dann der dichter gleichsam nur der mund wird; dasz also der wahre epiker nicht sowohl auf stofferfindung als vielmehr auf stoffüberlieferung und in der diction auf die einfache gesunde sprache des volkes angewiesen ist, dasz er also mit dem volke dichten und seine sprache reden soll, das wird dem reiferen schüler, zumal bei der naheliegenden vergleichung mit Homer, Nibelungenlied, Gudrun und Heliand bald einleuchten. wenn Gervinus in seiner L. G. zu dem urteile gelangt, dasz der Messias im grunde doch nur 'eine einzige reihe ungeheurer fehler' sei, so hat er gerade den grundfehler der dichtung ignoriert, der darin besteht, dasz hier ein einzelner dichter ein nationalepos verfassen will, wo die notwendigen voraussetzungen und requisite fehlen. aber sollte denn darum nun die Messiade aus dem kreise der schule ausgeschlossen bleiben? so wenig wir die schranken und grenzen des dichters, insonderheit den mangel an epischer begabung verkennen, so bestimmt erscheint er uns als ein wahrer dichter von gottes gnaden, der in seiner poesie in seltener universalität gerade das vereinigt, was unsere schulen erstreben, die verbindung von deutschem tiefsinn und ernst mit altclassischer formbildung auf dem grunde biblischer lebens- und weltanschauung, so dasz er wie prototypisch dasteht zumal für die reifere jugend, der er eigens angehört, nicht blosz darum weil alle seine bedeutenden werke, unter ihnen auch die ersten gesänge der Messiade, in der jugendzeit verfaszt sind, sondern vor allem deshalb, weil unsere schüler da alle diejenigen grundzüge vereinigt schauen, die unser volk grosz gemacht haben: deutsche heldenfreude, deutsche natur-, heimats- und liebesfreude, sowie vor allem deutsche heilsfreude. dies edle und lang verkümmerte erbteil unseres volks kehrt in ihm in seltener verbindung wieder. 'Klopstocks freudiger, aber feierlicher natur entsprachen heilige und vaterländische stoffe; wo er darüber hinausgieng, begieng er einen abfall von sich selbst, einen fehler', sagt Goedeke, aber — so fügen wir hinzu, auch im irrtum (wie zb. in der poetischen erfindung und schöpfung einer christlichen mythologie wie sie im Messias hervortritt) verliesz ihn nicht der ernst seines strebens. 'die dichtung wurde bei Kl. schöne edle herausbildung einer gehobenen, über das spiel erhabenen persönlichkeit, die in der künstlerischen lösung der die gesamtkraft des dichters anspannenden aufgaben die erfüllung ihres berufs und ihre volle befriedigung findet. dieser durchgehende grundzug charakterisiert von nun an die träger wahrer dichtung und nur die sind grosz geworden und geblieben, welche diesem zuge folgten.' wer diesem worte Goedekes zustimmt, wird sich mit dem referenten freuen, dasz endlich einmal ein schulmann von solcher bedeutung wie dr. O. Frick es unternommen hat,

die Messiade in die behandlung der schule zu bringen, zunächst in vorarbeiten, welche geradezu musterhaft erscheinen und den vollen dank der schule verdienen. vorarbeiten nemlich sind die betreffenden ausführungen insofern, als auf grund derselben nunmehr auch eine schulausgabe des Messias erschienen ist, welche durch eine auswahl der bedeutsamsten partien den durchblick durch das ganze gedicht und den einblick in die kunstvolle architektonik desselben ermöglichen, sowie den genusz seiner schönheiten erleichtern. wie man geistige nahrung erst verarbeiten musz, damit sie in fleisch und blut übergehe — das kann man auch an diesen arbeiten Fricks wieder lernen. ja es ist hier ein wahres meisterwerk geboten.

Der verf. beginnt mit einer vorbesprechung allgemeiner art, in welcher er auf die vermittlung zu einer eingehenden besprechung des Messias hinweist, wie sie durch eine voraufgehende würdigung des Hêliand und des Parcival in fruchtbarer weise erfolgen kann. daran schlieszt sich die eigentliche vorbereitung, deren aufgabe es ist, ein inneres verhältnis des schülers zum object anzubahnen; also einmal eine kurze angabe der hauptdaten des lebens Klopstocks und sodann eine besprechung derjenigen groszen bildungselemente, welche der dichter in sich aufgenommen hat (a. das nationale, germanische, b. das christliche, c. das antikclassische und d. das fremdländisch-classische). nachdem dann von diesem gesichtspunkt aus eine auswahl der oden gegeben ist, folgt die vorbesprechung des Messias selbst, die ihren ausgangspunkt von der so bedeutungsvollen valedictionsrede des 21 jährigen abiturienten (Pforta 1745) nimmt, die durch Miltons 'verlornes paradies' gegebenen anregungen nachweist und sodann die in der aufgabe für den dichter liegenden schwierigkeiten allseitig hervorhebt. gerade hier ergeben sich die fruchtbarsten beobachtungen bei der darstellung der subjectiven andachtswelt, wie sie im drama, im epos und in der lyrik erfolgt, sowie die treffendsten parallelen (vgl. s. 277—79) durch vergleichung der poesie mit der malerei. an die eruierung der in der aufgabe liegenden schwierigkeiten schlieszen sich die selbstzeugnisse des dichters über die unzulänglichkeit seiner kraft gegenüber der aufgabe, die recht dazu dienen, der unbefangenen aufnahme der dichtung im geiste des schülers den boden zu bereiten. es folgt dann die darbietung selbst und zwar wird zunächst der schauplatz der handlung gezeigt: himmel, hölle und erde. (vergleich mit Milton, Homer, Dante). dann werden die handelnden personen vorgeführt und so erfolgt mit diesem überblick über die gesamtheit derselben zugleich ein totaleindruck von dem gewaltigen umfange des kreises, den die phantasie des dichters in seinem epos umspannt (s. 292—98). nach alledem kommt die handlung selbst zur darstellung. diese wird in musterhafter weise entfaltet, so zwar dasz zunächst die allgemeine organisation derselben und sodann die auflösung in ihre (zum teil typischen) elemente gegeben wird. was

sichtbare und unsichtbare handlung, was erweiterung, steigerung und concentrierung derselben bedeutet, das wird dem schüler hier unmittelbar vor augen geführt; hier schaut er, wie eine handlung durch retardierende und fixierende momente der katastrophe zustrebt und succesiv ihren höhepunkt erreicht. kurz, der herr verf. hat hier ein muster von diataktik gegeben und die ganze handlung im Messias mit einer klarheit und durchsichtigkeit dargestellt, dasz dem schüler jede haupt- und nebenhandlung samt jeder einzelnen episode in dieser organischen gliederuug unvergeszlich wird. er schaut hier die gröste manigfaltigkeit in der einheit und die einheit in der manigfaltigkeit. dabei wird auch den im schüler sich regenden kritischen bedenken entgegengekommen, wie z. b. durch heranziehung des sog. evangelium Nicodemi (s. 347). an die vergegenwärtigung der handlung und ihre gliederung schlieszt sich ein rückblick auf die kunstvolle verwendung der elemente derselben, welcher dem schüler u. a. zeigt, dasz ein groszer teil der von Klopstock verwandten momente auf das homerische vorbild zurückgeht und dasz, 'wie die handlung des Messias den gesamten kosmos umspannt, so auch die elemente der handlung einen mikrokosmus des menschlichen und den kosmos des lebens überhaupt darstellen.' das aber wird dann s. 357 f. exemplificiert und die homerischen motive werden ebenso detailliert dargestellt wie die dem allgemein ethischen leben angehörenden.

So wird die planvolle anlage und der kunstvolle aufbau im ganzen wie im einzelnen vor den augen der schüler vollzogen und die architektonik schlieszlich noch einmal in groszen linien gegeben. 'dagegen werden die schüler mit den wunderlichen und durch lästige breite ermüdenden partien des Messias verschont und indem sie nur mit den bedeutendsten und wertvollsten derselben bekannt gemacht worden sind, ist die bahn für eine unbefangene würdigung geebnet.' die darstellung hat fort und fort den blick für den reichtum an schönheit und für die tiefe der auffassung in dem Messias geschärft; auch an momenten der vertiefenden rückbesinnung hat es nicht gefehlt, so dasz sich nun die würdigung auf eine kurze zusammenfassung der hauptgesichtspunkte beschränken kann. diese richtet sich 1) auf den dichter; 2) auf die dichtung und 3) auf die wirkung, welche wir unter der beschäftigung mit der dichtung an uns selbst erfahren (s. 374). und hier stimmen wir ganz dem herrn verf. zu, wenn er sagt: 'auf zweifache weise wird unser erfahrungsleben bereichert, einmal durch anschauung von und umgang mit idealen persönlichkeiten und ihrem wirken; sodann durch bekanntschaft mit groszen anschauungen, wahrheiten und begriffen, durch anschauung des gesamten kosmos der diesseitigen und jenseitigen, der irdischen und überirdischen welt und der centralen stellung Christi in demselben. hieraus ergibt sich die bereicherung vor allem des religiösen und ethischen lebens. es ist dem schüler sehr heilsam, wenn ihm einmal die wahrheiten

des biblischen glaubens in einem hochpoetischen und imponierenden bilde als eine concrete wirklichkeit, als eine realität vor augen gestellt werden, zumal in einer zeit, wo sein persönlichstes gemüts- und erfahrungsleben mit dieser frage beschäftigt ist. aber auch das ästhetische leben wird mannigfache bereicherung gewinnen; ja auch das naturgefühl, nicht nur durch eine fülle anziehender schilderungen, sondern in einer erhöhten und vergeistigten weise dadurch, dasz das gesamtnaturbild durch verknüpfung der übersinnlichen welt mit der natürlichen noch erweitert und gleichsem verklärt wird.' nach dem in den vorarbeiten niedergelegten plane ist nun die schulausgabe des Messias selbst gearbeitet ('der Messias, im auszuge'), eine arbeit, die auch nach der von R. Weitbrecht (kleiner Messias in ausgewählten stücken, Gotha, Perthes, 1885) noch ein dringendes bedürfnis war, denn mit bloszer inhaltsangabe, wie sie Weitbrecht z. b. von gesang XI—XVIII gibt, ist noch wenig erreicht, wenn es gilt das ganze als ganzes dem schüler vorzuführen. solche inhaltsangaben machen uns nicht heimisch in einer fremden welt. dazu bedurfte es vor allem einer gliederung der haupt- wie der nebenhandlungen und episoden oder eines durchblicks durch das ganze, damit der schüler auch einen eindruck von dem ganzen des epos empfange und also die auswahl der stücke zu keiner zerstückelung führe. zu einer solchen würde es gekommen sein, wenn der verf. gleich Weitbrecht dem rat von W. Herbst gefolgt wäre, der von einer darbietung des ganzen und zwar schon was den durchblick betrifft, absieht. in bezug auf masz und art der ausscheidungen gröszerer abschnitte ist die Fricksche ausgabe ganz anders verfahren. ausgeschieden sind die aufzählungen und ausführungen katalogischer art, welche voraufliegende oder einer spätern zeit angehörige begebenheiten in die handlung des Messias hineinziehen und sodann die seltsamen, zum teil gesuchten abschnitte, welche von der eigentlichen handlung abseits liegende punkte des evangelischen berichts in breiten und ermüdenden wiederholungen ausspinnen; ebenso die langen paraphrasen der biblischen reden des Heilands, wie die weitläufigen dogmatischen reflexionen, gebete und lyrischen ergüsse, mit welchen die handlung so oft unterbrochen wird. somit ist die kürzung des epos bei Weitbrecht eine von der bei Frick principiell verschiedene; dort eine formale, hier eine reale, durch die architektonik der haupthandlung selbst gegebene wissenschaftlich künstlerische, eine kürzung, bei der das epos an tiefe gewinnt was es an breite verliert. damit gerade ist der hauptvorzug der Frickschen ausgabe des Messias vor allen andern derartigen versuchen bezeichnet. es bedeutet diese kürzung einen gewinn, bei der die hälfte in der that mehr ist als das ganze und der einwand hinfällig wird, dasz, wenn der ganze Messias, etwa in der Reclamschen ausgabe, für die schüler wohlfeiler zu haben sei, dieser ihm mehr empfohlen werden müsse, als eine verkürzte schulausgabe. somit sehen wir in dieser bearbeitung des Messias weit mehr als nur

eine 'schulausgabe': sie ist eine erneuerte form des epos, bei der dieses selber — wir müssen es wiederholen — nur an tiefe und bedeutung gewinnt was es an breite verliert.

Wir schlieszen unsere anzeige mit dem wohlverdienten danke, den sich der verf. auch hier um die lehrerwelt erworben, indem er es ihr einmal in lichtvoller weise gezeigt hat, wie man den schülern einen durchblick durch ein groszes poetisches ganzes und den einblick in die kunstvolle architektonik, sowie den genusz der einzelnen schönheiten bereiten kann. wer den Messias so mit seinen schülern behandelt, der wird ihn mit denselben durcherleben und dies nach- und durcherleben unserer nationalen poesie, das ist, so befremdlich es manchen auch erscheinen mag, doch gerade der hauptgewinn, wodurch das gemüts- und seelenleben geweitet und vertieft und alle wahre poesie selbst uns zum eignen unverlierbaren besitz wird. eine ausgabe des Messias aber, welche nur die bedeutsamsten partien desselben enthält und dabei doch einen durchblick durch das ganze gedicht, sowie den einblick in die kunstvolle architektonik desselben ermöglicht, fehlte uns bis zur stunde eben so wie eine solche des Parcival. dem, der sie uns bietet bleibt nicht nur die schule zu dauerndem dank verpflichtet.

Parchim. Freybe.

10.

die reform des höheren schulwesens auf grund der ostendorfschen these: der fremdsprachliche unterricht ist mit dem französischen zu beginnen. von dr. G. Völcker, director des realprogymnasiums zu schönebeck a. e. Berlin, verlag von Julius Springer. 1887.

Dr. Ostendorf, damals director des realgymnasiums zu Düsseldorf, hat im jahre 1873 der preuszischen unterrichtsverwaltung den vorschlag gemacht, den sprachlichen unterricht nicht mit dem lateinischen, sondern vielmehr mit einer neueren sprache und zwar mit dem französischen zu beginnen.[1] Ostendorfs pläne fanden keine verwirklichung, wenn auch von dem damaligen, unter dem ministerium Falk stehenden leiter des höheren unterrichts in Preuszen und seinem nachfolger, den geh. oberregierungsräten Wiese und Bonitz, eingeräumt wurde, dasz ein dahin zielender mit consequenz durchgeführter versuch unbedenklich sei. die preuszischen lehrpläne vom jahre 1882, welche das höhere schulwesen neu ordneten, insbeson-

[1] centralblatt für die gesamte unterrichtsverwaltung Preuszens 1874, s. 85. die bezüglichen in Düsseldorf bei Voss u. comp. 1873 erschienenen schriften Ostendorfs sind: 1) mit welcher sprache beginnt zweckmäsziger weise der fremdsprachliche unterricht? und 2) das höhere schulwesen unseres staates. ein bericht, den städtischen behörden zu Düsseldorf erstattet.

dere das gymnasium dem realgymnasium näherten, verstärkten auch das französische auf den gymnasien. bis III^{b}, wo nunmehr das griechische begann, trat eine solche ähnlichkeit zwischen den beiden anstalten ein, dasz die schüler ohne weiteres von der einen anstalt auf die andere übergehen konnten. die realschulmänner und deren freunde waren jedoch mit diesem zugeständnisse nicht zufrieden, sondern verlangten neben einer weitern umänderung der gymnasien nach der realen seite hin für die abiturienten der realgymnasien mehr und mehr dieselben berechtigungen, die bis dahin den gymnasialabiturienten vorbehalten waren. man fieng an, von dem unberechtigten 'monopol' der gymnasien zu sprechen und fand lebhafte unterstützung in einem teile der presse. selbst unterhaltungsblätter, wie die 'gartenlaube' und 'Schorers familienblatt', brachten seitenlange aufsätze über die schulfrage, indem sie die gymnasien für alle möglichen leiden der menschheit verantwortlich machten. wenn von einer überbürdung der jugend die rede war, so meinte man vorzugsweise immer die armen gymnasiasten, die das 'unnütze' latein und griechisch lernen müsten. in der regel wurden zustände als allgemeine geschildert, die irgendwo vor langen jahren einmal bestanden haben konnten; oft waren gar wohl nur die windmühlen eigens dazu aufgebaut worden, um mit ihnen einen siegreichen kampf bestehen zu können. alle diese dinge haben einen zustand des allgemeinen unbehagens geschaffen, aus dem bald herauszukommen im interesse von lernenden und lehrenden dringend zu wünschen ist. einen dahin zielenden versuch hat der im vergangenen jahre in Hannover gegründete 'einheitsschulverein' unternommen. wenn es gelingen könnte, den streit, der unsere schulen je länger je mehr vergiftet, auf diese weise aus der welt zu schaffen, so könnte jeder vaterlandsfreund mit den bestrebungen des vereins einverstanden sein. aber leider setzt sich der alte streit nur in etwas veränderter form weiter fort. denn nach welcher seite hin soll die vereinigung stattfinden? welche unterrichtsgegenstände soll man in die einheitsschule herübernehmen und in welcher weise? soll man das lateinische als hauptunterrichtsgegenstand bestehen lassen? die gründer des vereins haben sich dafür ausgesprochen, aber entschiedene gegner an denen gefunden, die überhaupt eine vereinigung für unmöglich halten oder eine solche doch auf einer ganz andern grundlage suchen. so will Nohl[2] auf der volksschule auf französischer grundlage eine mittelschule aufbauen, welche den gemeinsamen untergrund für sämtliche höhere lehranstalten bilden soll. sechs jahre bleibt das gymnasium mit der mittelschule verbunden; im 4n jahre beginnt der lat. unterricht mit wöchentlich 3 stunden und wird im 5n u. 6n jahre mit je 4 wöchentlichen lehrstunden bedacht. erst in den letzten 3 schuljahren erhält das gymnasium eine classischere physiognomie mit je 5 wöchentlichen lehrstunden für jede der beiden alten sprachen. grammatik soll im lat.

[2] pädagogik für höhere lehranstalten. Berlin, Th. Hofmann. 1884.

nur 2 jahre, im griech. nur ein jahr getrieben werden. die übrige zeit soll für die lectüre bleiben. passen wir der deutlichkeit wegen diese vorschläge dem heutigen gymnasium an, so würde das lat. in untertertia, das griechische in obersecunda beginnen. für einen jeden, der sich nur einigermaszen der schwierigkeit des unterrichts in den classischen sprachen bewust ist, bedarf es keines beweises, dasz in der kürze der zeit bei einer so geringen stundenzahl ein nennenswerter erfolg unmöglich ist.

Auf französischer grundlage oder, wie er es nennt, auf der priorität des französischen, beruhen nun auch die reformvorschläge G. Völckers. er knüpft an Ostendorf an und will vor allem in der reformfrage orientieren, indem er auch weitere kreise mit derselben bekannt machen möchte. die schrift bietet des interessanten und bemerkenswerten viel in sieben abschnitten, welche folgende überschriften haben: 1) Ostendorfs schrift: mit welcher sprache beginnt zweckmäsziger weise der fremdsprachliche unterricht; 2) die formal bildende kraft des lateinischen und französischen unterrichts: 3) der psychische verlauf der arbeit bei beginn des fremdsprachlichen unterrichts; 4) der lateinische und der französische elementarunterricht; 5) zeugnisse für die priorität einer lebenden sprache; 6) gymnasium und realgymnasium — oder einheitsschule? 7) die sociale bedeutung der priorität des französischen. die lectüre oder vielmehr das studium der schrift kann aufs angelegenste empfohlen werden, zumal sie das bestreben hat zu überzeugen, nicht zu verletzen. Völcker, der zuerst an einem gymnasium, dann an einem mit einem realgymnasium verbundenen gymnasium lehrer war und jetzt leiter eines realprogymnasiums ist, hat die überzeugung bekommen, dasz wenigstens für die realgymnasien und ähnliche anstalten das französische als grundsprache dem lateinischen vorzuziehen sei. demgemäsz treten in seiner schrift die momente besonders hervor, welche auf der einen seite f ü r das französische, auf der andern g e g e n das lateinische sprechen. ermuntert zu seinem vorgehen hat ihn die thatsache, dasz an einer preuszischen schule wenigstens Ostendorfs grundidee sich aufs beste bewährt hat, nemlich an dem mit einer (lateinlosen) realschule verbundenen Altonaer realgymnasium. diese schule hat die drei unteren lateinlosen classen (VI, V u. IV) gemeinsam und wird dann einerseits ohne latein in drei classen (III, II u. I) weitergeführt, während anderseits von III^{b} an sich das realgymnasium mit latein abzweigt. als classen eines realgymnasiums wurden die drei classen III^{b}, III^{a} u. II^{b}, nachdem man die III^{b} im jahre 1878 eingerichtet hatte, im frühjahr 1881 durch ministerielle verfügung anerkannt, nachdem die zu ostern d. j. unter dem vorsitze des betreffenden departementsrats abgehaltene schluszprüfung ein günstiges resultat ergeben hatte und durch dieselbe insbesondere dargethan war, dasz die befriedigenden leistungen der schüler im lateinischen nicht auf kosten der lehrerfolge in andern unterrichtsgegenständen erreicht worden waren.

Das Altonaer gymnasium hat nun in seinem lehrplan bis zur versetzung nach ober-II wöchentlich 20 lateinische stunden (7 in III^b, 7 in III^a, 6 in II^b), der schüler würde also bis dahin, das schuljahr zu 40 wochen gerechnet, in 800 stunden unterrichtet werden. der allgemeine lehrplan des preuszischen realgymnasiums dagegen hat wöchentlich 39 stunden (8 in VI, 7 in V, 7 in IV, 6 in III^b, 6 in III^a, 5 in II^b), mithin erhält jeder schüler unterricht in 1560 stunden, d. h. der nach dem allgemeinen preuszischen lehrplan unterrichtete realgymnasiast erhält in 6 jahren nahezu die doppelte anzahl von unterrichtsstunden wie der Altonaer. das im wesentlichen gleiche resultat bei der versetzung nach ober-II soll erreicht sein durch die gröszere kraft der Altonaer schüler (die den unterricht im alter von 12 jahren beginnen, während sonst der realgymnasiast denselben mit 9 jahren anfängt), durch einen guten vorunterricht im deutschen resp. der allgemeinen grammatik und durch die geschicklichkeit der bezüglichen lehrer, 'welche das latein auch anders unterrichten können, als sie es gelernt haben.' (worte des directors Schlee.) die im lateinischen gesparten stunden werden zum groszen teil auf das französische verwandt. während sonst auf dem realgymnasium bis zur versetzung nach ober-II der schüler in 5 classen 880 stunden erhält (5 in V, 5 in IV, 4 in III^b, 4 in III^a, 4 in II^b), hat der Altonaer schüler 1360 stunden d. h. ein plus von 480. die gröszere fertigkeit im französischen, die derselbe bei seiner versetzung nach III^b hat, musz ihn natürlich auch für den unterricht im lateinischen geschickter machen. das Altonaer realgymnasium kehrt also das sonst auf den preuszischen realgymnasien bestehende verhältnis zwischen dem lateinischen und französischen um: grundlegende sprache ist nicht mehr das lateinische, sondern das französische.

Völcker macht nun auf die thatsache aufmerksam, dasz unsere höheren schulen vermöge ihrer anzahl und ihres lehrplans schuld sind, dasz wir eine übergrosze anzahl von studierten leuten haben, trotzdem nur ein geringer procentsatz die abgangsprüfung besteht. 96 procent der schüler neunclassiger anstalten, welche ihr ziel nicht erreichen, werden nach einem lehrplan unterrichtet, der auf sie keine oder nur geringe rücksicht nimmt. beide umstände bergen in sich eine nationale gefahr. die studierten leute können im staatsdienst nicht alle unterkommen und vermehren deshalb fortwährend die zahl der unzufriedenen existenzen. diejenigen, welche vorher die schule verlassen, werden der bürgerlichen thätigkeit entfremdet und suchen in subalternen beamtenstellungen unterzukommen, indem sie sich für das handwerk zu gut dünken. um den schäden nach beiden seiten hin abzuhelfen, bedarf es einer schulorganisation, welche zweckmäsziger auf das praktische leben vorbereitet und nicht so auf das studium hindrängt, wie besonders das gymnasium und progymnasium. das leistet eine mittelschule nach dem muster der Altonaer realschule.

Indem sich Völcker unter den preuszischen höheren lehranstalten umsieht[3], findet er, dasz das realprogymnasium eine schulform ist, welche den allgemeinen bedürfnissen entgegenkommt — die realprogymnasien sind fast alle von städten gegründet — und sich beim publicum wie bei den behörden der entschiedensten gunst erfreut. dashalb will er das realprogymnasium zu der gewünschten mittelschule umbilden. wir setzen seine eignen worte hierher (s. 240), welche lauten: 'indem ich mich nun an diese bestehenden verhältnisse anlehne, halte ich das realprogymnasium in einer etwas veränderten, gleich zu erwähnenden organisation für diejenige in sich geschlossene schule, welche die so dringend notwendige mittelschule zwischen der elementarschule und (zunächst) dem realgymnasium bilden kann; denn der gründung einer für beide neunclassige lehranstalten, gymnasium und realgymnasium, vorbereitenden mittelschule steht das griechische entgegen, dessen hinausschiebung bis obersecunda im interesse der für die mehr bürgerlichen berufsarten bestimmten schüler eine so radicale maszregel wäre, dasz ich sie nicht befürworten möchte. (eine dispensation vom griechischen wäre eine viel maszvollere und heilsamere maszregel als diese.) ferner wird man an die gymnasien nicht das ansinnen stellen dürfen, das lateinische erst in tertia zu beginnen, das sie mit rücksicht auf das später zu beginnende griechisch nicht über quarta hinausschieben können. wenn ich also — um mich auch hier an das allgemein bestehende und an das in Altona bewährte anzulehnen — das gymnasium in weiterer perspective betrachte, so schiebe ich dagegen das realgymnasium um so mehr in den vordergrund und erkläre aus vollster überzeugung, dasz ich allen realgymnasien empfehle, ihren lehrplan nach dem der Altonaer schule zu gestalten. dabei erinnere ich an die angeführte äuszerung von Wiese, dasz das realgymnasium nach seiner ganzen organisation mehr freiheit beanspruchen und ertragen könne als das gymnasium. es ist selbstverständlich, dasz die realprogymnasien den realgymnasien zu folgen hätten. auszer dieser leicht zu vollziehenden umgestaltung möchte ich für die realprogymnasien noch eine änderung empfehlen: 'die dispensation vom lateinischen'.

Eine geordnete dispensation vom lateinischen auf den realprogymnasien, welche Völcker als einen auffallenden der begründung bedürftigen vorschlag bezeichnet, motiviert er hauptsächlich mit dem heutzutage so stark betonten grundsatze, dasz die individualität des schülers zu berücksichtigen sei. die dispensation sei ebenso gut zu rechtfertigen als eine solche von dem griechischen auf den gymnasien. wenn ein schüler das lateinische zu seinem künftigen berufe nicht brauchen kann, so können dafür übungen im französisch- oder englischsprechen, im rechnen oder ein verstärkter zeichenunterricht

[3] es gibt in Preuszen ca. 250 gymnasien, 40 progymnasien, 93 realgymnasien, 93 realprogymnasien, 22 höhere bürgerschulen, 20 realschulen.

eintreten. es soll auch die möglichkeit gegeben sein, solche schüler von einem unterrichtsgegenstande zu dispensieren, deren kräfte nicht für alle gleichmäszig ausreichen. wenn jedoch ein schüler später ein realgymnasium besuchen will, so ist der unterricht im lateinischen obligatorisch. in städten, welche keine lateinlosen höheren schulen haben, soll die dispensation vom lateinischen auf die realgymnasien ausgedehnt werden können, aber über die untersecunda nicht hinausgehen.

Wie wir oben bereits gesagt haben (s. 103), ist mit dem Altonaer realgymnasium eine (lateinlose) realschule verbunden, die sich mit III abzweigt und in 3 classen durchgeführt wird (in III, II u. I). der unterbau der beiden schulen in den 3 classen VI, V u. IV ist also gemeinsam. nach diesem plane sollen auch die andern realschulen und höheren bürgerschulen ihren lehrplan einrichten, zu welchem zwecke nur nötig ist, dasz sie das englische statt in III^b ein jahr früher, also in IV beginnen. dann werden auch die noch bestehenden oberrealschulen sich genötigt sehen, dem beispiele des Altonaer realgymnasiums zu folgen oder mit beseitigung ihrer nicht mehr lebensfähigen primen zu realschulen herunterzusteigen. mithin würden sich die realgymnasien (mit latein) und die realschulen (ohne latein) erst in III scheiden, und es wären die drei untersten classen aller anstalten mit ausnahme der gymnasien und progymnasien mit ganz bedeutungslosen abweichungen gleichförmig.

Unter den vorteilen einer solchen gestaltung hebt Völcker besonders den hervor, dasz sich kleinere städte leichter entschlieszen würden, lateinlose höhere schulen zu gründen, weil diese in ihren drei untern classen eine vorbereitungsschule für das realgymnasium wären. statt der 250 preuszischen gymnasien würden dem bedürfnisse 67 genügen. der staat würde sich ein verdienst erwerben, wenn er das höhere schulwesen ganz oder zum grösten teil in seine hand nähme und die überflüssigen gymnasien dem Altonaer realgymnasium gleich gestaltete. der schluszsatz lautet: je mehr realgymnasien von dieser organisation vorhanden sind, desto mehr wird den gymnasien ihre aufgabe erleichtert, desto besser ist für die nach einjährigem besuch der secunda ausscheidenden schüler gesorgt, desto gesicherter ist die vermehrung der lateinlosen mittelschulen.

Die realgymnasien nach diesem muster erhalten dieselben berechtigungen wie die gymnasien. der theologe oder philologe hat das griechische auf der universität zu beginnen, wenn er es vorher nicht gelernt hat. er darf sich ebenso wenig beklagen, wie der gymnasiast, der sich dem studium der neueren sprachen widmet und erst auf der universität das englische beginnen kann.

Der übergang freilich von der einen anstalt auf die andere, welcher seit 1882 in Preuszen von tertia ab (abwärts) ohne weiteres stattfinden kann, wäre allerdings von vornherein abgeschnitten oder

doch bedeutend erschwert. um diesem mangel einigermaszen abzuhelfen, wird in zweiter linie noch ein anderer plan empfohlen. eine ausgleichung nemlich würde sich herstellen lassen, wenn die gymnasien sich zu dem beginn des französischen in VI, des lateinischen in IV entschlieszen könnten. alsdann könnten sämtliche höhere lehranstalten in den beiden untersten classen denselben lehrplan haben. wenn dann das griechische resp. das englische in III^{a} beginnen würde, so hätten gymnasium und realgymnasium IV u. III^{b} gemeinsam. für das gymnasium könnte von III^{a} ab der jetzt in Preuszen geltende lehrplan eintreten, für das realgymnasium müste mit rücksicht auf die nach dem einjährigen besuch der secunda ausscheidenden schüler der lehrplan zu gunsten des englischen geändert werden, von II^{a} an aber könnte der jetzige preuszische gleichfalls bleiben. die vom griechischen dispensierten schüler erhalten unterricht im englischen und zeichnen und von II^{a} an in der chemie. Völcker schlieszt mit den worten Ostendorfs: 'jede durchgreifende reform unseres schulwesens aber hat zur unumgänglichen voraussetzung, dasz wir den wahn aufgeben, ein gründlicher fremdsprachlicher und überhaupt höherer unterricht müsse mit dem lateinischen beginnen.'

Ich glaube den positiven hauptinhalt der Völckerschen schrift wiedergegeben und nichts wesentliches übersehen zu haben. ehe ich nun noch einige worte zur orientierung hinzufüge, will ich der besseren übersicht wegen den sich ergebenden fremdsprachlichen unterricht schematisch darstellen. in erster linie (die gymnasien und progymnasien ausgeschlossen) erhalten wir folgendes schema:

	mittelschule — realschule									
	VI	V	IV	III	II	I				
französisch .	8	8	6	4	4	4	34 stunden			
englisch . .	—	—	4	3	3	3	13 „			
				realprog. — realgymn.						
				III^{b}	III^{a}	II^{b}	II^{a}	I^{b}	I^{a}	
französisch .				4	4	4	4	4	4	46 stunden
englisch . .				3	3	3	3	3	3	22 „
lateinisch . .				7	7	6	6	6	6	38 „

In zweiter linie (die gymnasien und progymnasien mit eingeschlossen) ist das schema folgendes:

	für alle höheren schulen gemeinsam		gymnasium und realgymnasium		realgymnasium					
	VI	V	IV	III^b	III^a	II^b	II^a	I^b	I^a	
lateinisch . .	—	—	10	10	6	5	5	5	5	46 stunden
französisch .	8	8	4	4	4	4	4	4	4	44 „
englisch . .	—	—	—	—	5	6	3	3	3	20 „
					prog. — gymnasium					
lateinisch . .					9	8	8	8	8	61 stunden
griechisch . .					7	7	7	6	6	33 „
französisch .					2	2	2	2	2	34 „

Vorstehender plan, den Völcker in zweiter linie empfiehlt, ist aus dem bestreben hervorgegangen, in den unteren classen den übergang von der einen schulform auf die andere ohne schaden zu ermöglichen. wenn aber das gymnasium in seinem bestande erhalten werden soll — ich meine nicht die anzahl der gymnasien, sondern seine lehrverfassung und seine leistungen — so ist eine solche einrichtung unmöglich.

Ich will mich hier aber nicht auf eine untersuchung darüber einlassen, ob es zuträglicher ist, den schüler den altgewohnten weg direct nach Rom zu führen oder den umweg über Frankreich und Paris zu nehmen; schon die rolle, welche Völcker dem griechischen anweist, macht seine vorschläge für das gymnasium unannehmbar. diese eine säule, welche nächst dem lateinischen den bau des gymnasiums stützt und trägt, ist durch die lehrpläne vom jahre 1882 schon so verdünnt worden, dasz sie bei dem nächsten experiment zusammenbrechen musz. wenn Völcker behauptet, dasz in kleineren städten 90 procent der gymnasiasten das griechische ungern lernten, so ist das eine behauptung, die sich schwerlich wird beweisen lassen. so viel ist indessen richtig, dasz seit der wirkung der neuen lehrpläne das griechische können bedeutend abgenommen hat, wie sich das besonders in untersecunda zeigt. früher hatten die schüler drei jahre zur bewältigung der formenlehre, da der quartaner damit begann, der harmlos und eifrig lernte, was er muste; jetzt soll dasselbe pensum in zwei jahren eingeprägt werden. dazu schreibt und redet jedermann von dem unnützen griechisch, das wunderbarer weise noch immer als ein überbleibsel aus der zopfzeit auf den gymnasien cultiviert würde — wie soll da der tertianer, der heutzutage schon so wie so etwas vom zeitgeist angekränkelt ist, seine griechischen formen, ohne die es nun einmal nicht geht, mit lust und eifer lernen! wenn Völcker noch jetzt in der untersecunda eines gymnasiums Homer docierte, wie er es früher gethan hat, so würde er sicherlich nicht den vorschlag gemacht haben, das griechische erst

in obertertia anzufangen. dem kann niemand zustimmen, der sich der schwierigkeit dieses unterrichtsgegenstandes vollständig bewust ist. ich stehe sogar nicht an, die zurückverlegung desselben nach quarta zu befürworten. wenn man die 21 griechischen stunden, die jetzt in den beiden tertien und in untersecunda gegeben werden, so verteilte, dasz 6 in untersecunda (des Homer wegen) und je 5 in den abwärts folgenden drei classen gegeben würden, so würde das griechische können bedeutend zunehmen. der schüler hätte ein ganzes jahr mehr zeit, sich in die griechische sprache einzuleben, und das hastende, welches jetzt dem unterrichte in der tertia und der untersecunda anhaftet, würde einer gleichmäszigeren und ruhigeren entwicklung weichen. doch ich habe kaum hoffnung, dasz sich dieser wunsch erfüllen wird. was das gymnasium verloren hat, wird es in gegenwärtiger zeit nicht wieder gewinnen. jedenfalls aber musz es gegen eine weitere beeinträchtigung, von welcher seite sie auch kommen mag, entschieden ankämpfen.

Für realgymnasien und ähnliche anstalten scheinen mir Völckers vorschläge wohl durchführbar zu sein. warum sollte sich auch eine schulform, die sich in Altona bewährt hat, nicht anderswo ebenfalls bewähren? freilich ist trotz der oben angeführten gründe nicht recht klar, wie es möglich ist, dasz die untersecundaner in Altona nach einem unterrichte, der während dreier jahre in 800 stunden erteilt wird, im wesentlichen dieselbe fertigkeit im lateinischen haben sollen, wie sie anderswo in sechs jahren in 1560 stunden erreicht wird. der umstand, 'dasz die Altonaer lehrer auch anders das latein unterrichten können, als sie es gelernt haben', reicht zur erklärung nicht aus. es ist jedenfalls noch in betracht zu ziehen, dasz in Altona die schwächeren schüler nicht auf das realgymnasium übergehen oder doch bald wieder auf die realschule zurückkehren, wenn das lateinische ihnen zu schwer wird. ich habe die frequenztabelle der Altonaer schule vom jahre 1886/87 verglichen und gefunden, dasz eine bedeutende differenz zwischen der untertertia und der obertertia des realgymnasiums einerseits und zwischen der tertia und secunda der realschule anderseits vorhanden ist. zu ostern 1886 hatte die untertertia des realgymnasiums 33 schüler, die obertertia 20, zu michaelis erstere 30, letztere 20; die realtertia hatte zu ostern 37, die secunda 26, zu michaelis erstere 38, letztere 25. daraus liesze sich der schlusz ziehen, dasz das realgymnasium seine befriedigenden erfolge im lateinischen dem erwähnten umstande wenigstens zum teil verdankt. ein ähnliches resultat würde also auch anderswo nur möglich sein, wenn jedes realgymnasium eine realschule neben sich hätte, damit es die schwächeren schüler wieder an diese abgeben könnte.

Wollte der staat die kleineren gymnasien alle oder doch zum grösten teil übernehmen (was ich mit Völcker wünsche), so würde er anstalten nach dem Altonaer vorbilde schaffen können. diese würden auch mit vollem rechte die berechtigungen er-

halten, welche gegenwärtig die realgymnasien haben, aber doch wohl kaum, wie Völcker fordert, den gymnasien ganz gleichgestellt werden können. mit den facultätsstudien würden die abiturienten doch sehr ins gedränge kommen. wenn wir auch von dem mediciner absehen wollten (der für sich selber sprechen mag), so würde doch schon der jurist (selbst wenn wir ihm das griechische ganz schenkten) sein latein noch bedeutend vertiefen müssen, um sein corpus juris zu verstehen. der theologe und philologe aber müste auf der universität auszer der vertiefung des lateinischen noch das griechische nachlernen. nun meint Völcker zwar, das liesze sich ebenso gut machen, wie wenn der neuphilologe im französischen sein wissen vervollkommnete und das englische nachlernte. die beiden alten sprachen bieten aber, wie ich nicht erst zu beweisen brauche, ungleich gröszere schwierigkeiten dar. nur ein hervorragend begabter mensch würde das neben den übrigen erfordernissen des studiums überhaupt leisten können.

Doch gesetzt auch, der staat überliesze es den studenten, sich mit den forderungen der facultäten abzufinden, richtete vollberechtigte schulen nach dem Altonaer vorbilde ein und gestattete es den städten, ein gleiches zu thun, resp. die vorhandenen höhern schulen in solche umzuwandeln, so würden wir in den folgenden jahren ganz eigentümliche erfahrungen machen. die städte, welchen im allgemeinen die lehrpläne gleichgiltig sind, wenn ihre schüler nur die berechtigungen haben[4], würden diese neue schuleinrichtung mit freuden begrüszen. die knaben brauchten kein griechisch, zunächst auch kein latein zu lernen und hätten doch aussicht auf das studium, wenn sie nachher ein realgymnasium besuchten, und die kosten für eine ganz kleine mittelschule von drei classen wären gering. es würden also auch in kleineren städten, die gegenwärtig der kosten wegen an keine höhere schule denken können, mittelschulen entstehen, und in gröszeren würden nach demselben triebe, dem wir unsere überproduction an gymnasien verdanken, ganze schulorganismen nach dem Altonaer vorbilde hervorwachsen. falls die neigung der eltern, aus ihrem sohn einen studierten mann zu machen, dieselbe bliebe, würden wir in zukunft erst recht eine überproduction von studierten leuten haben. zweimal, bei der versetzung nach tertia und dann wieder beim übergang nach obersecunda, fragte die schule so zu sagen direct bei den eltern an, ob sie ihren sohn nicht die höhere laufbahn wollten einschlagen lassen. das studium wäre nicht beschränkt und erschwert, sondern verallgemeinert und erleichtert; nur hätten wir studierte leute ganz anderer art.

---

[4] Völcker führt s. 239 die thatsache an, dasz die regierung kleineren städten öfter beihilfe angeboten hätte zur gründung von lateinlosen schulen, dasz aber davon kein gebrauch gemacht sei der berechtigungen wegen, um deren willen nach einer äuszerung des geh. oberregierungsrat Thiele das publicum sich jeden beliebigen lehrplan gefallen liesze, möchte er alte sprachen oder landwirtschaft oder sanskrit enthalten.

Eine unbegrenzte berechtigung zum studium wird also den realgymnasien nach dem Altonaer vorbilde ebenso wenig zugestanden werden können wie den anderen realgymnasien. diese letzteren werden einstweilen auch noch wohl ihre lateinische grundlage behalten. aber trotzdem würde eine sechsclassige in sich abgeschlossene schule, wie Völcker sie vorschlägt, auch wenn sie nicht direct auf ein realgymnasium vorbereitete, von groszem segen sein. ob gerade der lehrplan der Altonaer realschule der allerbeste ist, wage ich nicht zu entscheiden. mir scheint das französische zu stark hervorzutreten. neben dem französischen wird auch das englische als fremde sprache gelehrt. die schule erhält bestimmte berechtigungen, lieber reichlich bemessene als zu wenige, mit denen sie die schüler ins leben entläszt. so wird dem bürgerlichen gewerbe auch mancher tüchtige kopf zugeführt werden, da er nicht auf das studium hingedrängt wird. das ist im interresse der dem praktischen leben dienenden berufe durchaus wünschenswert. sollte aber einer nicht nur nach der ansicht seiner eltern, sondern auch nach dem urteile seiner lehrer hervorragend zum studium geeignet sein, so wird er seinen weg auch wohl finden. mancher mann, der nachher groszes geleistet hat, hat bis zu seinem vierzehnten jahre die dorfschule besucht.

Aus den angegebenen gründen empfehle ich zunächst die mittelschule an sich, ohne dasz sie in ihren drei unteren classen direct auf ein realgymnasium vorbereitet, dem unmöglich unbegrenzte berechtigungen zum studium zugestanden werden können. soll der krankhaften sucht des deutschen mittelstandes, seine söhne studieren zu lassen, wirklich abbruch geschehen, so liegt darin ein offenbarer widerspruch, dasz man immer wieder bei jeder neuen schulform das studium als verlockende perspective in aussicht stellt. gröszere städte, die eine oder mehrere schulen mit neunjährigem cursus haben, werden auch ohne diese aussicht zur gründung solcher mittelschulen bereit sein, und in kleineren würde das beispiel des staates viel wirken, wenn er damit vorzugehen sich entschlösse.

Ich glaube übrigens, dasz die zeit im schwinden ist, welche nur den studierten mann als mit dem richtigen gepräge versehen ansieht. dergleichen engherzige ansichten haben ihre nahrung aus den kleinen und engen verhältnissen gezogen, in denen wir bis vor kurzem gelebt haben. nun wir mehr licht und luft erhalten haben, unsere inneren schranken gefallen sind, unser vaterland zu einem weltreich geworden ist und hoffentlich immer mehr werden wird, werden auch die schwächen mehr und mehr schwinden, welche uns von früher her anhaften, und mit ihnen auch die sucht zum studium.

Ich schliesze mit dem nochmaligen wunsche, dasz die schrift Völckers, aus deren reichem inhalt ich nur die hauptergebnisse habe vorführen können, recht viele leser finden möge.

Prenzlau. Fr. Wolffgramm.

11.
DIE VORSCHLÄGE ZUR REFORM DER DEUTSCHEN UNIVERSITÄTSEINRICHTUNGEN.

Es ist ein bemerkenswertes zeichen der zeit, dasz, nachdem jahrhunderte hindurch an den ehrwürdigen verfassungen der deutschen hochschulen nicht gerüttelt worden ist, auch keine betrachtungen darüber angestellt worden sind, ob diese einrichtungen gut oder schlecht, brauchbar oder unbrauchbar, veraltet oder nicht veraltet seien, nun mit einem mal das letzte jahrzehnt von allen seiten einen solchen ansturm gegen unsere universitäten gezeitigt hat, dasz die regierungen nicht mehr lange in der lage sein werden, sich dieses sturms erwehren zu können. und zwar haben daran ebenso teilgenommen professoren, zum teil in der ausgezeichneten stellung als rectoren, wie universitätscuratoren, gebildete laien, juristen jeglicher kategorie, parlamentarier u. a.

Bei einer so allgemein verbreiteten überzeugung von der unvollkommenheit oder unhaltbarkeit unserer akademischen zustände, welche schon bewirkt hat, dasz das preuszische unterrichtsministerium eine commission zur prüfung der akademischen übelstände eingesetzt hat, wird sich nun zunächst die frage aufdrängen, ob dieselben erst in allerletzter zeit so unerträglich geworden sind, dasz von allen seiten mit fingern auf sie gewiesen wird, oder ob sie immer ähnlich gewesen sind, in der jetztzeit aber eine durch die erleichterte communication entstandene allgemeinere kenntnis von allen verhältnissen, die gröszere freiheit des wortes und eine gröszere unabhängigkeit des akademischen standes, die gewöhnlich noch durch ein nicht unbedeutendes vermögen vergröszert und gesichert wird, dem autor schneller die feder in die hand drücken als früher, oder ob wir im allgemeinen reformierungssüchtiger sind, als es unsere vorfahren waren, d. h. skeptischer und schwerer zu befriedigen.

Man wird gestehen müssen, dasz die beantwortung dieser frage ihre schwierigkeiten hat, zumal ein jeder, der über diese verhältnisse schreibt, nur zwei perioden genauer zu kennen pflegt, diejenige, in welcher er selbst der lernende war, und die seiner spätern berufsstellung. beide aber werden gewöhnlich mit ganz andern augen betrachtet, und was in der jugend rosig und wonnevoll aussieht, wird im alter gemisbilligt und verworfen. publicationen aber über vorausgegangene zustände sind gewöhnlich selten und auszerdem unglaubwürdig, jedenfalls selten unbefangen.

Aus diesem grunde haben sich wohl auch die meisten der reformatoren zu der ansicht bekannt, dasz es in fast allen punkten wohl zu allen zeiten ähnlich gewesen sein mag wie heute. dennoch wagten sie dies nicht für zwei fragen zu versichern, die heute die allgemeine aufmerksamkeit auf sich gezogen haben: die ungenügende art

des juristischen studiums und die verschlechterung einzelner verbindungssitten an den deutschen hochschulen, ganz besonders hinsichtlich des duellunfugs. von diesen soll der zweite punkt von unserer erörterung ausgeschlossen bleiben.[1]

Es musz als basis aller reformbestrebungen vorangeschickt werden, dasz das juristische studium der jetztzeit einstimmig und schonungslos angegriffen wird[2], und zwar von allen mit derselben motivierung, dasz die juristischen studenten die unfleiszigsten sind, und kaum vorlesungen zu hören pflegen, so dasz die beschaffenheit ihres spätern examens und ihrer juristischen fähigkeit gerechten bedenken begegnen musz.

Bekanntlich aber wird als grund dieser erscheinung sehr verschiedenes angegeben. die juristischen professoren legen die schuld ausschlieszlich den studenten bei, die zerstreut und abgehalten durch die pflichten ihrer verbindungen und das zunehmende vergnügungsbedürfnis der einzelnen keinen sinn für die vorlesungen, ja in vielen fällen auch gar keinen für ihren beruf haben. 'wenn wir nur', sagt z. b. Rümelin, der bekannte verfasser des genannten aufsatzes, 'erst einmal den juristischen studenten dahin bringen, dasz er arbeitet, so ist im vergleich mit diesem erfolg die frage was und wie von untergeordneter bedeutung.' gewis, sehr richtig. aber warum sorgen die professoren nicht dafür?

Weniger befangen in der frage sind die laien und die professoren anderer facultäten. diese pflegen nemlich mit vollem recht auch einen teil der schuld auf die juristischen professoren selbst abzuwälzen, wie dies erst neuerdings in der allgemeinsten und umfangreichsten schrift über universitätsreformen ausführlich erörtert worden ist.[3] wenn man nemlich die thatsache als bekannt voraussetzen darf, dasz die juristischen studenten an manchen universitäten das honorar für ihre juristischen vorlesungen bezahlen, dann aber nach dem genusz von ein bis zwei stunden für immer fortzubleiben, hingegen in derselben zeit andere, gewöhnlich historische, ja selbst philologische vorlesungen allgemeineren inhalts zu hören pflegen, so scheint der unfleisz der studenten hierbei nicht eine so grosze rolle zu spielen, als — die beschaffenheit der juristischen vorlesung oder

---

[1] man vergleiche darüber auch prof. Möller in zwei artikeln der Nation: 'ein wort über unsere heutigen studentenverbindungen' (nr. 42 1887), und Jürgen Bona Meyer an mehreren stellen seiner unten genannten reformbroschüre.

[2] vgl. rectoratsrede von Fr. v. Liszt 'reform des jur. studiums in Preuszen', Berlin 1886; 'plus ultra', universitätsfragen von E. Haupt, Halle 1887; 'über den philologischen sinn' von J. Vahlen, Berlin 1886; rectoratsrede von H. v. Holst (Freiburg, nach zeitungsbericht); Gustav Rümelin 'zur reform des juristischen unterrichts' in Schmollers jahrb. f. gesetzgeb. X 4 s. 73—83; Dernburg 'die reform der juristischen studienordnung', Berlin 1886; Schrader 'zur reform der universitäten' in ztschr. f. gymnasialwesen XLI februarheft 1887.

[4] dr. C. Hasse (ord. prof. in Breslau) 'die schäden der deutschen universitätseinrichtungen und ihre besserung', Jena, Fischer, 1887.

des lehrers. und in der that wird man zugeben dürfen, dasz, wenn schon in allen facultäten zu einem systematischen, mehrstündigen colleg eine fesselnde eigenschaft des lehrers nötig ist, um es genieszbar und dauernd anziehungsvoll zu gestalten, dies in noch erhöhtem maszstabe bei den juristischen fächern der fall sein sollte, die sich durch trockenheit, durch den mangel des sachlichen reizes und durch eine wissenschaftliche starrheit vor allen übrigen auszeichnen.

Aber wie steht es in der wirklichkeit damit? der philologe, der römische oder griechische staatsaltertümer vorzutragen hat, gibt sich die gröste mühe, um die vorlesung so anziehend wie möglich zu gestalten, und wenn er nicht gut fließzend sprechen kann, wird er die sorgfältigste vorbereitung voranschicken, die oft zu einer vorlesung viele stunden beansprucht. er verfügt auszerdem über eine beträchtliche allgemeine bildung, die er gleichzeitig durch das studium der philosophie und der geschichte gewonnen hat, und hat in der regel das staatsexamen gemacht — in Süddeutschland besonders alle professoren — das gleichfalls geeignet ist, allgemeinere gesichtspunkte und kenntnisse beizubringen. der jurist hat in den meisten fällen das staatsexamen nicht gemacht, sondern sich gleich nach der gewinnung des doctorgrades habilitiert. eine allgemeine, durch philosophie und geschichte erworbene, bildung besitzt er, wenn wir von einigen bekannteren ausnahmen absehen, gleichfalls nicht, seitdem die früheren zwangsvorlesungen in der philosophie überall fortgefallen sind, so dasz er in der regel nur sein bestimmtes fach oder gar nur einen kleinen teil dieses faches gründlicher versteht. es begreift sich, dasz er dann nicht in der lage sein wird, über einen trockenen gegenstand fesselnd zu sprechen. es begreift sich ferner, warum die juristischen facultäten die einzigen sind, in denen noch heute an manchen hochschulen ein heft dictiert wird, welche methode des unterrichtens bekanntlich auch keineswegs geeignet ist, um zuhörer anzulocken. besonders in Süddeutschland wird noch ganz flott den studenten in die feder dictiert, ein misstand, der ganz beklagenswert ist.

Die erste forderung also, die Hasse an die juristischen docenten stellt, ist, dasz sie alle juristischen staatsexamina in der weise absolviert haben müssen, dasz sie auch die praktische staatscarriere zu ergreifen im stande seien. diese bedingung ist eigentlich so selbstverständlich, dasz man sich nur wundern musz, dasz noch ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht werden musz. schon darum sollte der staat auf die erfüllung dieser bedingung sehen, weil nicht wenige in der akademischen carriere scheitern, die ohne staatsexamina sich in schweren verlegenheiten zu befinden pflegen. es ist bekannt, dasz auch fast alle medicinischen professoren das staatsexamen bestanden haben. wir gestehen zu, dasz nach erfüllung der von Hasse aufgestellten forderung die qualität der juristischen lehrer eine bessere werden wird.

Die juristischen sachverständigen, besonders Fr. v. Liszt, der

rector von Marburg, legen aber noch gröszeres gewicht auf das juristische seminar und die veränderung und vervollkommnung der jetzigen seminareinrichtung. andere verlangen überhaupt, dasz der ganze schwerpunkt des unterrichts von den systematischen vorlesungen in die seminare verlegt wird. es dürfte bekannt sein, dasz zuerst die classische philologie die günstigen resultate des unterrichts durch einrichtung der seminare hervorgebracht hat. es genügt zu erinnern an die philologischen seminare von F. A. Wolf, G. Hermann, Boeckh, Lobeck, Ritschl u. a., an das vortreffliche archäologische seminar von Ed. v. Gerhard. in den juristischen facultäten ist die einrichtung der seminare verhältnismäszig spät gekommen, in Süddeutschland weit später als in Norddeutschland. dennoch ist sie überall, wie allgemein versichert wird, ein stiefkind geblieben, zum teil wohl auch, weil das juristische seminar in Süddeutschland etwas allgemeines ist, an dem jeder teil nehmen kann, nicht ausschlieszlich die ausgewählten und geprüften. die arbeiten, welche gemacht werden sollen, werden entweder gar nicht, oder flüchtig gemacht, die klagen über den juristischen unfleisz sind von allen seiten laut, und umfangreiche, fleiszige, in spätern semestern schon wissenschaftlich reife arbeiten, wie sie jeder philologische professor von seinen seminaristen erhält, kommen überhaupt dort nicht vor, und zwangsmittel eine arbeit zu erhalten, gibt es bekanntlich nicht. was nützen also einrichtungen, wenn der ernste wille der studierenden fehlt?

Freilich hat man nicht mit unrecht geltend gemacht, dasz die groszen resultate der philologischen seminare vor allen dadurch begründet sind, weil jeder lehrer, je nach seinem gebiet, mitten in einer wissenschaftlichen, frisch flieszenden, niemals stagnierenden bewegung steht, die nirgends abgeschlossen überall freien eintritt ermöglicht, so dasz auch das philologische seminarmitglied sofort wieder mitten in die bewegung hinein versetzt wird, an welcher es freiwillig lebhaften anteil nimmt. bei den juristen dagegen sind viele gebiete als wissenschaftlich ganz tot zu bezeichnen, so dasz es gar nicht möglich ist, das interesse des studierenden für streitfragen daraus zu erwecken. auch dies moment wird jedenfalls einen grund für den juristischen unfleisz und für die ungenügenden leistungen der juristischen seminare zu liefern geeignet sein.

Als letztes rettungsmittel, dem unfleisz zu steuern, wird endlich eine genauere überwachung des vorlesungsbesuches angeraten. es ist bemerkenswert, dasz es gerade süddeutsche professoren sind, welche zu einer maszregel zureden, für welche sie indessen einen directen vorschlag nicht anzugeben vermögen. Schmoller, der bekannte nationalökonom, spricht schlechthin von einer überwachung, v. Holst, der rector von Freiburg, erklärt, dasz die bedenken gegen die unbedingte lernfreiheit wohlbegründet seien, welche die 'unbedingte faulfreiheit' in sich schliesze. es ist nach seiner ansicht ein hohn auf alle pädagogischen grundsätze, wenn man zwischen die

stramme disciplin des gymnasiums und des staatsdienstes mittenhinein volle freiheit und unbeschränkten lebensgenusz bewillige. indessen erklärt er ein scharfes einschneiden durch die hand des staates für sehr bedenklich, und glaubt, dasz der richtige weg noch gefunden werden müsse. auch professor Erich Haupt in Greifswald ist zu dem resultat gekommen, dasz die arbeit der universität, die sich in den seminaren zu concentrieren habe, unbedingt, wenn sie ihr ziel erreichen soll, die freiwillige thätigkeit des studierenden beansprucht.[4] ebenso erklärt sich Schrader in diesem punkt principiell gegen eine staatliche maszregel, welche doch nur bewirken könne, dasz die studenten mit ihrem körper in der vorlesung sitzen, aber, wenn sie nicht durch den gegenstand gefesselt werden oder kein interesse für denselben haben, geistig abwesend sind, womit den lehrern und dem beruf auch nicht gedient sein kann. ebenso hat sich neuerdings wieder Jürgen Bona Meyer gegen alle zwangs- und controlmaszregeln ausgesprochen, welche eine sicherung der studien bezwecken, und einige humoristische beispiele von der umgehung solcher durch die studenten aus früherer zeit mitgeteilt.[5]

Man musz sich aber vergegenwärtigen, dasz jede derartige zwangsmaszregel den charakter und das princip der deutschen hochschule sofort verändert. von dem augenblick an, wo der besuch der akademischen vorlesungen controliert wird, und die säumigen und fehlenden einer rüge oder schlechteren note entgegensehen können, sinkt die universität zur schule herab, und damit hat sie ihren wert ein für alle mal verloren. denn ihre bedeutung und der wert ihrer erziehung beruht auf der individuellen freiheit. man denke nur daran, wie oft bereits in fast allen deutschen ländern, besonders in Preuszen und in Württemberg, die ferienfrage behandelt worden ist, ohne dasz das geringste resultat bisher herausgekommen wäre! auch hieran wird niemals zu rütteln sein, womit nicht gesagt sein soll, dasz nicht lässige professoren, die zu früh schlieszen oder zu spät anfangen, eine rüge bekommen oder gar in strafe genommen

[4] in seiner sehr lesenswerten broschüre: 'plus ultra. zur universitätsfrage' (Halle, Niemeyer, 1887). vgl. besonders s. 48 ff. sehr beachtenswert ist nach meiner überzeugung auch, was Haupt s. 13 über die art des unterrichts sagt: aus dem gesagten folgt, dasz der schwerpunkt des wissenschaftlichen unterrichts nicht in der mitteilung von kenntnissen liegen kann, sondern nur in der erziehung zu richtiger und umfassender handhabung wissenschaftlicher methode. das ist der grundlegende gesichtspunkt für die gestaltung der akademischen vorlesungen. denn wäre es anders, so wären in der that unsere universitäten und speciell unsere collegia eine der wunderlichsten und ungeschicktesten einrichtungen, die man erdenken könnte.

[5] in seiner broschüre: 'zur reform der deutschen hochschule' s. 19 und anm. 8 (Bonn, Strauss, 1887). die broschüre gibt eine historische übersicht über die reformbewegung und macht weniger praktische vorschläge, da der verf. weniger beitragen will 'zur vermehrung der reformideen, als zur warnung vor überstürzung und einseitigkeit der betrachtung'.

werden können. aber dem studenten wird man niemals verbieten können, später zu den vorlesungen zu erscheinen oder früher fortzufahren. jede gewaltmaszregel der regierungsbehörde würde hier entschieden die entgegengesetzte wirkung haben und die hochschule erniedrigen.

Nein, der staat kann die freiheit des lernens, die naturgemäsz als schattenseite auch eine gewisse 'faulfreiheit' involviert, nicht aufheben! aber er kann so energische repressivmaszregeln gegen den unfleisz ergreifen, dasz der student von selbst zum fleisz gezwungen wird. das mittel, über welches der staat unumschränkt verfügt, ist das examen. wir gehen hierbei auf die neuerdings gemachten vorschläge absichtlich nicht ein, unter denen weitaus am tiefsten einschneidet der von prof. Dernburg, der nach einem theoretischen studium von fünf oder vier semestern die referendariatsprüfung ansetzt mit wegfall der wissenschaftlichen arbeit, dann nach zweijähriger übung im anschauen des lebendigen rechts wieder einen anderthalbjährigen besuch der hochschule zum studium des öffentlichen rechts verlangt. aber das eine dürfte hervorzuheben sein. erstens kann sich der staat im wesentlichen durch ein nach vier semestern abzulegendes mittelexamen, wie es in der preuszischen kammer längst verlangt worden ist, und selbst von männern, wie Rud. Gneist, nicht von der hand gewiesen wird[6], insofern decken, als er die absolut unfleiszigen und untüchtigen elemente nach diesem zeitraum entfernen darf. zweitens kann auch die hervorhebung des referendariatsexamens in der weise erfolgen, dasz der student gar nicht auf den gedanken kommen könnte, ein examen machen zu wollen, wenn er gar keine vorlesungen gehört hätte. dazu gehört freilich, dasz weder, wie in Norddeutschland, ausschlieszliche praktiker ein solches examen abhalten dürfen, die von dem fleisz oder unfleisz des betreffenden candidaten gar keine kenntnis haben, noch, wie in Süddeutschland, ausschlieszlich professoren, wodurch wieder einseitigkeit erzeugt und der besuch der vorlesungen für das allein rettende angesehen wird, sondern — gemischte commissionen. wenn aber niemals ein classischer philologe auf den gedanken kommen kann, ein staatsexamen zu machen, wenn er keine einzige vorlesung gehört hat, so müste dasselbe auch auch für die juristen ohne schwierigkeit zu erreichen sein, vorausgesetzt dasz — die regierungen wollen.

In jedem fall zeigen alle erörterungen die unhaltbarkeit des bisherigen zustandes und legen den regierungen dringend ans herz, bei zeiten mit reformen zu beginnen, wenn nicht die bevölkerung schwer geschädigt werden soll, die bereits jetzt — durch die ununterbrochen

[6] neuerdings sind wieder stimmen laut geworden, welche principiell gegen das juristische mittelexamen sind, indem die befürchtung laut geworden ist, dasz durch die vermehrung der examina das eigentliche studium und die wissenschaftlichkeit noch tiefer sinken werden, als bisher.

vorkommenden rechtsirrtümer und justizmorde in die gröste beunruhigung geraten ist, durch das ungünstige gerichtskostengesetz sich schwer geschädigt sieht, da unvermögende gar keinen process mehr führen können, und den überaus unreifen, schleppenden, für den kläger auszerordentlich ungünstigen civilprocess möglichst schnell abgeschafft haben will. weitaus am düstersten ist das bild, das Fr. v. Liszt von den juristischen zuständen Preuszens entwirft. er klagt über die unwissenheit der examenscandidaten, namentlich im öffentlichen recht, bedauert den mangel jeder allgemeinen bildung bei ihnen, und entwirft ein trauriges bild von dem gänzlich unwissenschaftlichen geist der preuszischen rechtspraxis. nun, die wirkungen davon bekommt ja auch der laie auf schritt und tritt zu spüren! —

Indem wir jetzt zu dem inhalt der vielseitigeren schrift von Hasse zurückkehren, der in der juristischen frage hauptsächlich die verbesserung des lehrermaterials ins auge gefaszt hatte, kommen wir zu dem berufungsmodus, der in zukunft auch eine änderung erfahren soll. allgemein bekannt sind in Deutschland die klagen über die ungerechte behandlung und verwertung der docenten, über das günstige avancement verhältnismäszig unbedeutender kräfte, das ungünstige von sehr tüchtigen gelehrten, über den persönlichen einflusz maszgebender oder sonst einfluszreicher professoren usw. die beurteilung dieser dinge wird immer subjectiv bleiben, weil jeder, der unter den verhältnissen gelitten hat, naturgemäsz die sache für viel schwärzer hält, als sie vielleicht thatsächlich ist. namentlich ist der fehler des generalisierens in diesen fragen etwas gewöhnliches. wenn an einer universität wiederholentlich derartige ungerechtigkeiten vorgekommen sind, oder in einer facultät, so werden gleich die deutschen universitäten dafür verantwortlich gemacht. das wäre aber gerade so, als wenn für einen thörichten staatsanwalt, der mehrere male eine falsche anklage erhoben hat, die ganze gerichtsordnung verantwortlich gemacht werden soll.

Hasse hält daher die klagen über die ungehörigkeiten und ungerechtigkeiten an den deutschen hochschulen im wesentlichen für übertrieben und unbeweisbar, glaubt auch nicht, dasz bei akademischen beförderungen mehr irrtümer vorkommen werden, als bei vielen andern berufszweigen, die eben niemals vermieden werden können, so lange es irrende und schwache menschen gibt. dennoch ist er dafür, die berufung für eine professur allein der regierung zu überlassen und die facultäten davon zu entlasten, während diese mitsprechen sollen, sobald es sich um die gründung einer neuen professur handelt. es ist dieser vorschlag, die facultäten bei der ernennung auszuschlieszen, schon früher gemacht worden, und wiewohl er einen grundpfeiler der republicanischen universitätsverfassung schwer erschüttert, wird er doch den beifall aller unbefangen urteilenden haben.

Zuerst nemlich kann daran nicht gezweifelt werden, dasz die berufungen in einem groszen (und, setzen wir gleich hinzu, einem

blühenden und vernünftig regierten) staatswesen seitens der regierung objectiver ausfallen werden, als seitens der facultät (was wäre aus den preuszischen beamten geworden, wenn die gerichtscollegien sich ihre directoren und präsidenten gewählt hätten, was aus der armee, wenn die einzelnen offiziercorps ihren oberst und general zu wählen hätten?), und wer das nicht zugeben will, wird wenigstens nicht leugnen können, dasz sie ebenso objectiv ausfallen werden, als seitens der facultäten, wo in jedem fall der eine oder der andere einen rein persönlichen wunsch durchgesetzt haben möchte.

Zweitens aber ist thatsächlich das vorschlagsrecht der facultäten etwas illusorisches, indem der staat unter drei oder vier vorgeschlagenen denjenigen wählt, der ihm genehm ist, und die ganze liste an die facultät zurücksenden kann — was wiederholentlich vorgekommen ist — wenn ihm keiner der drei vorgeschlagenen genehm ist. noch illusorischer freilich wird der modus dadurch, als der staat nach jeder deutschen universitätsverfassung (wenn wir nicht irren, sind die ordinarien von Berlin durch ausdrückliche bestimmung des dortigen universitätsstatuts allein davon ausgenommen) ohne weiteres einen professor berufen kann, ohne die facultät zu fragen. der heutige modus ist im wesentlichen ein usueller oder conventioneller act. mit seiner wegräumung wird dem ziel ein schritt näher gekommen sein, dem die deutschen hochschulen zusteuern, dasz sie statt unvollkommene republiken staatsinstitute werden, deren lehrer statt unverantwortliche vertreter einer in der luft schwebenden republik, d. h. eines kleinen staates im staate, staatsbeamte sind, wie der gymnasiallehrer und landrichter.

Wie motiviert aber Hasse seinen berufungsmodus? er hält die professoren für die idealsten menschen, an deren vollkommenheit bei der groszen menge niemals ein zweifel aufkommen sollte. da nun aber in unserer kleinen welt am meisten auf das thun und treiben jener aufgepasst wird, welche die höchste stellung einnehmen, so sollte man auch schon den schein zu vermeiden suchen, dasz ein professor bei einer berufung unlautern persönlichen gründen nachgegeben haben könnte. also es ist bei ihm eine präventivmaszregel, um den guten ruf und die ideale stellung der professoren nicht leiden zu lassen. gewis werden ihm die professoren für diese liebenswürdigkeit auszerordentlich dankbar sein, aber wir möchten glauben, dasz Hasse doch vielleicht auch ein nebenmotiv für diese reform gehabt hat, das er aber als vorsichtiger ordinarius verschwiegen und in der treuen brust bewahrt hat.

Die dritte und nach unserer ansicht wichtigste und einer reform am dringendsten bedürftige frage der universitätseinrichtungen, die Hasse behandelt, ist die honorarfrage. für uns ist es nicht zweifelhaft, dasz der gröste teil aller heute so sichtbar zu tage tretenden schäden der deutschen universitätseinrichtungen mit den honorarverhältnissen im zusammenhang steht. und wer, wie Hasse, die ideale stellung des professors so in den vordergrund stellt, der

sollte auch zunächst aus idealen rücksichten das deutsche honorarwesen von grund aus verurteilen, als völlig ungeziemend und unwürdig. freilich wird es schwer sein, bei einem seit jahrhunderten eingerosteten übel sofort einen richtigen schnitt zu machen, der zu einer unbedingten heilung führt, und aus diesem grunde weicht auch Jürgen Bona Meyer scheu vor einer radicalen änderung zurück.[7] aber der erste schnitt musz gemacht werden, wenn auch die operation nur unvollkommen gelingen und eine fernere behandlung notwendig machen sollte!

Kein einsichtigerer wird heute darüber zweifel hegen, dasz das einzig ideale ist — freiheit und kostenlosigkeit des unterrichts. so ist es in der Schweiz, so im königreich Griechenland, das in den letzten jahrzehnten eine glänzende entwicklung seines schulwesens aufzuweisen hat. dort, wo lücken auszufüllen waren, wo der nachwuchs nicht den verhältnissen entsprechend war, wird dieser zustand stets seine früchte tragen. aber ebenso bedenklich wird er dort sein, wo seit jahren überfüllung vorhanden ist, und in allen berufsarten zahlreiche überzählige sitzen. hier kann nur seitens der behörden vom studium abgeschreckt werden, wie es von seiten der einzelnen regierungen Deutschlands heute thatsächlich geschieht, hauptsächlich in betreff des juristischen studiums. und zu den abschreckungsmitteln, wenigstens für unvermögende, gehören die zunehmenden kosten des studiums.

Die deutschen universitäten, die nach dem muster von Paris und Bologna eingerichtet sind, haben nicht nur von anfang an sehr hohe honorare gehabt, sondern vermutlich auch im anfang, wie dies für die italienischen universitäten neuerdings nachgewiesen ist, ihre professoren besoldet, indem sie von jedem studenten eine bedeutende summe jährlich verlangten und einzogen.[8]

Aber, wenn wir auch die honorare nicht abschaffen wollen, so ist doch keineswegs gesagt, dasz alle gezahlten honorare in die taschen der professoren flieszen sollen. als zum ersten male auf den deutschen hochschulen die frage angeregt wurde, in zukunft die honorare nicht mehr den professoren zu zahlen, entstand ein groszes geschrei; besonders in Süddeutschland behauptete man, dasz mit dem fortfall oder der ablösung der honorare an den staat die qualität der vorlesungen beträchtlich geringer werden würde. wenn diese behauptung richtig wäre, dann sähe es mit den deutschen universitätsprofessoren traurig aus, denen ein durchweg guter oder glänzender gehalt heute nicht genügen würde, um eine vorlesung in befriedigender weise abzu-

---

[7] in der erwähnten broschüre s. 12 (und anm.): aber solche änderung (gleiche normierung der gehalte und abschaffung aller honorareinnahmen) wäre doch ein sehr zu überlegender bruch mit dem gewordenen.

[8] vgl. die universitäten des mittelalters bis 1400. von P. Heinrich Denifle, unterarchivar des heiligen stuhles, band I (Berlin, Weidmann 1887).

halten, so dasz noch ein besonderer pecuniärer sporen nötig wäre, um die vorlesungen gut zu gestalten. das glauben wir von der groszen zahl der besseren lehrer einfach nicht, denn das wäre der todesstosz für die sittliche und ideale auffassung ihrer lehrerstellung.

Die einnahmen des deutschen professors (abgesehen von seinem gehalt) setzen sich zusammen einerseits aus promotions- und examinationsgebühren, anderseits aus den vorlesungshonoraren. nach Hasses angaben schwanken jene der ersten gruppe an den mittleren universitäten zwischen 300—2000 mark jährlich, an groszen zwischen 600—3000 mark jährlich, während die honorare von dem minimum von 200 mark bis zum maximum von 30000 mark aufsteigen. daraus ergibt sich, dasz das gesamteinkommen eines deutschen professors zwischen dem minimum von 6—7000 mark jährlich, und dem maximum von 40—50000 mark jährlich schwankt. selbstverständlich sind hier nicht mitgerechnet die honorare der medicinischen professoren für behandlungen, consultationen und operationen; so weit wir uns erinnern, sind dabei die höchsten einnahmen 240000 mark jährlich. in keinem andern studierten stande Deutschlands finden so bedeutende einkommensdifferenzen statt, die von anfang an nur dazu dienen können, unter dienern desselben staates, unter collegen derselben hochschule, unter lehrern, die denselben fleisz und dieselbe bedeutung haben, eine unerfreuliche sociale kluft zu verursachen. auszerdem aber liegt auch keine spur von gerechtigkeit und von vernunft in dieser differenzierung, denn einmal ist die leistung des professors der groszen hochschule, der 400 zuhörer hat, keine andere, als die an der kleinen hochschule vor 50, unter umständen sogar, wenn er sie auf assistenten usw. abladen kann, eine geringere, und dann hat der nicht ein anrecht auf gröszere einnahmen, dessen fach allgemeiner natur ist, als der berühmte specialist, der über sanskrit oder persisch liest.

Hasse ist also, naturgemäsz, wie alle, die in den letzten jahren über akademische reformen geschrieben haben, für eine ausgleichung in den honorarverhältnissen, indem er die vollen einkünfte nur docenten und unbesoldeten extraordinarien zuweisen will, während die ordinarien vom staat eine jährliche (aus den letzten 10 jahren gewonnene) durchschnittssumme als zulage erhalten, und im fall der pensionierung $^2/_3$ des gesammteinkommens zugesichert bekommen sollen. auszerdem aber ist Hasse nicht nur für eine besoldung aller auszerordentlichen professoren, denen ein gehalt von 4500 mark jährlich gegeben werden soll, sondern für eine fixierung aller professuren im gehalt, wodurch dem heutigen feilschen und überbieten ein ende gemacht werden soll. er stellt nach der anzahl der studierenden drei classen von universitäten auf, unter denen die kleinsten (mit studentenzahl unter 1000) einen ordinariatsgehalt von 6000—7000 mark haben sollen, die mittleren (mit studentenzahl zwischen 1000—2000) einen von 7500—9000 mark, die grösten (über 2000 studenten) einen von 9000—12000 mark.

In anderer weise hat neuerdings Friedr. v. Schulte die gehaltsverhältnisse zu regeln versucht.[9] er will als anfangsgehalt des ordentlichen professors, je nachdem er nach drei-, sechs- und neunjähriger docentur als solcher angestellt wird, auszer dem gesetzlichen wohnungsgeldzuschusz 4200, 4500, 4800 mark haben, für das des auszerordentlichen professors 1800, 2100, 2400 mark. beide classen erhalten alle 5 jahre eine zulage von 300 mark, die ordentlichen professoren bis zum maximalbetrag von 6600 mark, die auszerordentlichen bis 4800 mark. die höchstgehalte zu überschreiten oder früher zu geben infolge besonderer verdienste oder eines ausgeschlagenen rufes, soll nicht nur gestattet sein, sondern dem minister soll es überlassen bleiben, in einem derartigen fall das gehalt dessen, der einen ruf ausgeschlagen, festzusetzen. es braucht nicht bewiesen zu werden, dasz dieser reformvorschlag Schultes nicht einmal eine halbe maszregel ist, da die hauptcalamitäten der heutigen verhältnisse, das steigern und überbieten, dadurch in keiner weise aus der welt geschafft werden. auch sind die auszerordentlichen professoren zu schlecht dabei fortgekommen, was freilich nicht besonders wunder nehmen darf.

Nur kurz brauchen wir zu berühren, was über die doctorfrage von Hasse gesagt ist. dasz der noch heute in Deutschland nicht ganz ausgerottete promotus in absentia streng verurteilt wird, ist selbstverständlich. ebenso entschieden tritt Hasse für den druckzwang der dissertation und das examen vor der gesamten facultät ein, deren jedes mitglied das recht des examinierens haben sollte und es zehn minuten lang ausüben kann. ja, er verlangt sogar, dasz erst derjenige zum doctor zugelassen werden sollte, der seine staatsexamina absolviert hat. damit würde wohl in zukunft der deutsche doctorgrad mit der venia legendi zusammenfallen, wie es früher in Kiel gewesen ist, gewis nicht zum schaden der facultäten und der wissenschaft, der dadurch eine bedeutende maculatur zur freude aller alljährlich entzogen würde.

Damit schlieszen wir die besprechung der schrift von Hasse und der verwandten broschüren. hoffen wir, dasz sie gutes wirken und von den deutschen regierungen ebenso vorurteilslos gelesen werden möchten, wie von dem dankbaren gebildeten publicum, das seit vielen jahren von der dringenden notwendigkeit einer reform unserer universitätseinrichtungen im sinne unserer modernen social- und culturverhältnisse überzeugt ist.

---

[9] in einem art.: 'die besoldungsverhältnisse der unversitätsprofessoren in Preuszen' (jahrbücher für nationalökonomie u. statitik N. F. bd. XIV, 1887).

RUDOLSTADT. JOHANNES FLACH.

(5.)

AUS DEM LEBEN EINES ALTEN SCHULMANNES.

(fortsetzung von s. 49—58.)

III.

In dieser zeit hatten wir einen neuen director bekommen, nemlich Engelhard, der lange jahre das Danziger gymnasium geleitet hat und erst vor kurzer zeit achtzigjährig gestorben ist. weswegen der vicedirector Schöler die stelle nicht erhielt, weisz ich nicht; ich vermag nicht zu sagen, ob er nicht vom magistrat gewählt wurde, oder ob er nicht bleiben wollte. er gieng nemlich als director nach Erfurt. sein name ist den älteren philologen nicht unbekannt, da er mehrere hübsche sachen, z. b. über den anstrich alter bildsäulen geschrieben hat. Engelhard war erzieher der kinder des prinzen August gewesen und war in jeder beziehung ein feiner und nobler herr. man sah ihm durchaus nicht den schulmeister an, denn er trug sich höchst sauber und elegant und liebte geselligkeit und sport. er besuchte die besten gesellschaften Danzigs und hielt sich ein reitpferd. man denke sich! damals! — Wir freuten uns über unsern director und hatten ihn sehr, sehr gern. er war durchaus kein pedant, sondern gegen seine schüler ein freundlicher, liebenswürdiger vorgesetzter, der für sie wahrhaft väterlich sorgte.

So kam ich denn als 12jähriger junge nach untertertia in die lümmelclasse und wurde der richtige lümmel, weswegen ich dort ein halbes jahr länger sitzen muste, als es etatsmäszig war. tertia ist eine böse classe, wie das wohl jeder schulmann wissen wird, in welcher sehr viele schüler scheitern und die anstalt verlassen, um ins leben überzutreten. eltern und lehrer müssen da sehr aufmerksam sein und haben mit groszen schwierigkeiten zu kämpfen, weil die periode der pubertät auf charakter und intelligenz bei jedem schüler verschieden einwirkt. die meisten lehrer nehmen darauf gar keine rücksicht und machen es wie der vogel strausz. dies tier soll den kopf in den busch stecken und dann meinen, seine verfolger sehen es nicht, weil es dieselben nicht erblickt. so schütteln viele lehrer den kopf, wenn man auf diese verhältnisse hinweist und wollen davon nichts hören. und doch sollen wir nicht nur lehrer, sondern auch erzieher, d. h. also körper- und seelenärzte sein. freilich ist das nicht so bequem als sich auf die katheder zu setzen und los zu docieren, was zeug und leder halten will; dann schilt man weidlich auf die faulen rangen, die nicht folgen, und hat im schweisze seines angesichts sein tagewerk gethan. — Doch genug davon.

In untertertia lasen wir Ovid und die Odyssee. das war entsetzlich. wir erhielten keine anleitung zum gebrauch des lexicons und quälten uns mit der präparation über alle begriffe. mit furcht und zittern giengen wir namentlich in die Homerstunde und zwar

aus doppeltem grunde. diese lectionen lagen nachmittags von 3—4 und folgten auf die naturgeschichtsstunden. man hat in neuerer zeit oft behauptet und wie mir scheint nicht mit unrecht: die überbürdung der schüler beruhe zum guten teil darauf, dasz in allen stunden die knaben so sehr ernst zur aufmerksamkeit herangenommen und deswegen sehr angestrengt würden. es gäbe gar keine stunden mehr, in denen sich die knaben amüsieren und in denen sie ausspannen könnten. nun, für uns waren die naturgeschichtsstunden erholungsstunden, und ich bewahre ihnen jetzt noch im hohen alter ein dankbares andenken.

Den unterricht erteilte ein theologe, welcher der beständige ordinarius von sexta und verwalter der lehrerbibliothek war. ob er naturhistoriker von fach war oder sich die naturgeschichte nur angewöhnt hatte, kann ich nicht beurteilen, aber das weisz ich, dasz er uns den gegenstand nicht verleidet hat. mehrere meiner schulkameraden sind bedeutende forscher geworden, so der bekannte reisende in Centralamerica von Frantzius. was waren die stunden amüsant! die classe lag einsam im hinterhause, so dasz selbst tobender lärm nicht gehört wurde. — Es wurde über affen vorgetragen, herlich! vom gorilla erfuhr man nichts, aber vom orang-utang und chimpanse; alles war bei der sache; nun kamen die affen mit kahler nase und kahlem gesäsz daran. heilloser, nicht enden wollender jubel und eine menge schlechter witze durchbrauste die classe. — Wütend ärgerte sich der alte herr, aber je mehr er tobte, desto mehr jubelten wir; alles einschreiben ins classenbuch half nichts, selbst die besten, zaghaftesten jungen wurden mit fortgerissen; es war der reine hexensabbath! nun ergriff er die federpose um einzuschreiben, übersah aber in seiner wut, dasz sie voll tinte gefüllt und diese durch einen dünnen papierpfropfen zurückgehalten war. einen augenblick herschte todesstille, gespannt sah alles hin; jetzt schrieb er, der pfropfen fiel heraus, die tinte strömte in das classenbuch und los brach das geheul der rangen: ach, herr X, sie haben einen klex gemacht. — Tausend solcher streiche wurden gespielt und dabei doch mancherlei gelernt! wir hatten eigentlich den alten kleinen herrn lieb, aber wir waren eben rangen und lümmel. später lernten wir ihn erst recht schätzen, wenn er uns als schülern der oberen classen mit rat und that bei dem uns frei gestellten gebrauch der lehrerbibliothek beistand. da haben wir ihm mehrfach an seinem geburtstage alles mit blumen geschmückt und unserm alten freundlichen herrn unsere dummheiten durch die that und oft auch in herzlichen worten abgebeten. — Aber von 3—4 kam nach dem jubel die strafe und der bittere ernst des daseins.

Um 3 uhr erschien zur Homerstunde der alte Pflugk, so genannt zum unterschiede von seinem jüngern stiefbruder. der erstere war ein sehr groszer, dünner herr, schwindsüchtig, schwankenden ganges mit freiem, edlem, durchgeistigtem gesichte. er war ein unermüdlicher, fleisziger arbeiter, herausgeber des Euripides, hoch geachtet

seiner gelehrsamkeit wegen und von uns seiner strenge wegen gefürchtet. sein jüngerer bruder war ein lebemann; voll, rund, mit rosigem antlitz, kahlem kopfe, ein gemütlicher lehrer. — Beim eintritt des ältern herrn herschte dann eine tiefe stille — an die rippen pochte das jungenherz! ihr seid wieder wahre lümmel gewesen, da sind wieder viele eingeschrieben, kommt vor! gebeugten hauptes trat die schar der sünder heraus und die execution begann. — Wie der Berliner sagt, gab es darauf einige knallschoten — aber was für welche? war das vorbei, dann war man zufrieden. das war viel besser, als lange moralische standpauken, nachbleiben und melden nach hause. was nützen die moralreden! meint man, der junge wüste nicht, dasz er ein lümmel gewesen und strafe verdient hätte?

Das weisz er sehr genau und deshalb hat ein tüchtiger junge es meist viel lieber, wenn sein lehrer die schmutzige wäsche gleich in der schule wäscht, als diese interna nach hause oder auch nur dem ordinarius und dem director meldet. meint man, dasz es dem deutschen bengel gleichgültig ist, wenn sein vater sich ärgert und sein liebes mütterchen bei solcher meldung weint? nein, lieber, tausendmal lieber eine tracht prügel. — Ich z. b. kam dabei viel besser fort. blieb ich z. b. nach, so gab es kein mittag — höchstens stand die alte köchin an der thüre, wenn es nach tisch in die schule gieng, und steckte heimlich dem jungen herrn ein butterbrot zu. und hatte ich mehrmals etwas eingebrockt, dann nahm mein seliger vater den lederkantschu vom nagel und das tertianerchen muste gehörig tanzen. es gab etwas warmes, aber nichts gekochtes, wie mein alter wixier in Halle zu sagen pflegte. —

Damals war man nicht so zartfühlend wie heute! aber jetzt; bei leibe keine maulschelle, denn was kann daraus für unglück entspringen! allerdings steht dem lehrer ein leichtes züchtigungsrecht zu, aber er darf das masz dabei nicht überschreiten! selbstverständlich! nur schade, dasz das wieder eine wächserne nase ist! man höre: der uneheliche sohn eines bekannten rechtsanwaltes hatte von seinem lehrer wohlverdiente prügel erhalten und sich dann auf dem nachhausewege mit andern jungen tüchtig gehauen. er hatte natürlich blaue flecke; herzmutter fand sie, als sie den bengel wusch. entsetzlich; natürlich hatte der lehrer das gethan. der gefällige hausarzt bescheinigte die blauen flecke und sprach seine weise ansicht dahin aus, dasz hierbei das züchtigungsrecht überschritten sei. dasz der junge aber kreuzfidel war und ob die blauen stellen auch nicht anderweitig entstanden sein konnten, beachtete der weise jünger des Äskulap nicht. auf dieses zeugnis gestützt verlangte der vater, dasz der director den lehrer zurechtweise. natürlich wollte der director nicht ohne weiteres daran gehen und fragte den schulrat. thun Sie es nur, meinte der, denn kommt die sache erst vor die juristen, dann kann man für den ausgang nicht einstehen! ja wohl, das sah der director ein! die juristen mit ihrem formelkram und die ärzte mit ihrer schulhygiene, das sind die modernen plagen der schulen!

Und in welch einen schreienden widerspruch geraten wir da mit dem wirklichen leben! solch ein unnützer bursche wird nun aus quinta oder quarta in die lehre gegeben! schont ihn da sein meister oder der geselle? in der schule wurde er mit sammetpfötchen angefaszt und im leben mit dem knieriemen bearbeitet. — Doch genug davon; nun noch ein paar schulanekdoten!

In einer tertia sasz ein begabter junge aus guter familie, der einzige, langnasige sohn eines höher gestellten subalternbeamten und einer früheren gouvernante. diese dame beherschte durch ihr grausames rednertalent eine reihe von damenkaffees sowie ihren gemahl und ihr ganzes haus. sie hielt ihrem ganz guten jungen die schönsten und wohlstilisiertesten moralpredigten, wenn er das geringste verbrach. eines tages war der junge weggelaufen! man fieng ihn bald wieder ein. als er seiner mutter gebracht wurde, fragte sie ihn, warum er denn fortgegangen sei? ach, meinte er, du hältst mir immer so viel reden; es war nicht zum ertragen mehr; viel lieber hätte ich eine tracht prügel gehabt. — Weiter. kein soldat darf geschlagen werden, er sei denn vorher in die zweite classe versetzt. deshalb darf auch kein cadet prügel erhalten, denn er ist soldat und trägt stets uniform. — Nun erzählt man sich, dasz sich wohl ein oder der andere praktische officier in diesem dilemma zu helfen weisz. hat so ein kleines sextanerchen oder quintanerchen etwas verbrochen, so nimmt er ihn auf sein zimmer und fragt ihn: soll ich Sie melden oder die sache hier mit einer tracht prügel abmachen? wünscht der junge herr das letztere — und das geschieht meist — dann läszt er ihn des königs rock ausziehen und haut ihn durch. so endet die tragödie fast immer zu allgemeiner zufriedenheit.

Dasz heutzutage in tertia weder Homer noch Ovid gelesen wird, scheint mir eine wesentliche verbesserung des unterrichts. — Bei uns sah es in der tertia wundersam aus. da damals die berechtigung zum einjährigen dienst an den erfolgreichen besuch der tertia geknüpft war, so saszen in dieser classe viele alte knaben neben jungen bürschchen; so ein zwanzigjähriger kassubischer edelmann, der als ich in untersecunda sasz, sein jahr abdiente und dann sich bald darauf verheiratete. wenn ich später noch mit den büchern unter dem arme in die schule gieng, kam er stolz mit frau und kind nach Danzig gefahren. ein lieber bekannter von mir, der sohn eines alten officiers und einer feingebildeten mutter, gieng als tertianer ab und trat in die armee. als ich primaner war, war er schon officier. — Jetzt lebt er seit einer reihe von jahren als pensionierter generalmajor in Mitteldeutschland.

Während dieser zeit hatte ich oft gelegenheit historische und geographische beobachtungen zu machen. meine verwandten besaszen nemlich rittergüter in der nähe von Danzig auf dem uralisch-baltischen höhenzuge und wiesengrundstücke und höfe in den Weichselniederungen. in meinen ferien besuchte ich oft einen onkel, der sich neben den gütern seiner geschwister ein devastiertes ritter-

gut gekauft hatte und dasselbe durch tüchtige wirtschaft in die höhe brachte. bei ihm lebte seine alte mutter, die mir häufig vorgänge aus der polnischen zeit erzählte. dieser teil Westpreuszens hatte nemlich nicht zum Danziger freistaat gehört und war vor Polens teilung und dann nach 1807 polnisches gebiet gewesen. da hausten die pans und die kassubischen pankes, wie man die edelleute nannte. auf ihren gütern hatten sie deutsche pächter, denn nur diese zahlten ihnen regelmäszig die geringe pacht, während polnische pächter stets im rückstande blieben. kein anderer als ein edelmann konnte ein rittergut besitzen. nun war es nicht so sehr schwer, polnischer edelmann zu werden und ein gut zu kaufen, aber die meisten deutschen pächter blieben lieber bürgerlich und pachteten güter, da sie sich dabei sehr gut standen.

Aber wo der Pole hauste, verfiel die deutsche cultur. — Diese edelleute lebten wie die tollen; allerdings war das ein leben im champagnerschaum des daseins, aber es konnte nicht anders als in vernichtung enden. der polnische magnat, dem eins dieser güter gehört hatte, besasz z. b. besitzungen von Danzig bis tief nach Weiszruszland hinein. er inspicierte dieselben und erhob von ihnen die pacht. den einen teil derselben verjubelte er in Warschau, den andern in Danzig, wo vielen bedeutenden polnischen familien schöne paläste gehörten. nun durfte er in die freistadt seine kosacken nicht mitnehmen, sondern muste sie auf seinem grenzgute lassen, wo sie sein pächter verpflegte. als 1812 Napoleon nach Ruszland zog, rüstete der pan für ihn eine schwadron ulanen aus, welche der eine sohn als major führte; der zweite verlobte sich in jener zeit und verbrauchte in einem jahre als bräutigam 300000 mark. man denke: in jenen unglückstagen, wo West- und Ostpreuszen durch die durchzüge Napoleons so furchtbar gelitten hatte. — Und als nun die Russen kamen, schonten sie diese herren natürlich nicht.

Als nach den freiheitskriegen diese gegenden preuszisch wurden, da besserte sich das loos der bauern. es begannen die separationen. infolge aller dieser vorgänge machten die polnischen edelleute bankerut, die güter wurden wohlfeil und meist von bürgerlichen besitzern angekauft. während dieser strömungen und unter diesen ereignissen wuchs ich heran; ich erlebte das, was ich in der schule lernte. einst hatten die Deutschherren colonisiert, jetzt die Hohenzollern. allmählich gewann die deutsche sprache durch die schule und den militärdienst boden. die polnische wirtschaft schwand mehr und mehr; aber ich habe das noch alles gesehen, was Gustav Freytag in 'Soll und Haben' so schön schildert. ich habe noch im salon gestampften lehmboden gefunden und darauf einen teuren Wiener flügel; ich habe noch 'gnädiges fräulein' im seidenkleide mit niedergetretenen tanzschuhen und zerrissenen strümpfen gesehen. mich hat der panke an der thür seines hauses noch mit einem glas branntwein bewillkommnet. er trug seinen schafpelz und darauf seine orden. — In einem mir bekannten hause wohnte ein general, der

seine geschichte öfter selbst erzählt hat. als unter könig Friedrich Wilhelm II jene gegenden preuszisch wurden, wollte man die pankes, die sehr gute soldaten sind, für Preuszen gewinnen und vermochte viele ihre söhne in die cadettencorps zu geben. so kam auch ein preuszischer officier zu dem vater des generals und bot ihm eine freistelle für einen sohn an. der alte panke war damit einverstanden. die jungen trieben gerade das vieh vom felde herein. als sie hörten, um was es sich handele, liefen sie heulend davon und der officier hinterher. sehen Sie — sagte lachend der general; ich war ein kleiner, krummbeiniger bengel und konnte nicht so schnell laufen wie meine brüder. da fieng mich der officier und heulend muste ich mit. — Nun, jetzt bin ich general und mein bruder besitzt unsern butterklatsch — so nannte man diese kleinen adligen höfe, d. h. er ist ein adliger bauer.

Weil ich in diesem leben grosz geworden war, weil ich auch noch vieles von der polnischen revolution und ihren folgen gesehen hatte, konnte ich nie den enthusiasmus begreifen, welchen man in Mitteldeutschland den Polen entgegenbrachte. wir liebten sie nicht, wir haszten sie. —

12.

DR. M. GEISTBECK, GRUNDZÜGE DER GEOGRAPHIE FÜR MITTELSCHULEN, SOWIE ZUM SELBSTUNTERRICHT. München u. Leipzig 1886. R. Oldenbourg. 293 s.

Schon die äuszere anordnung des stoffes in drei cursen (vorbegriffe, specielle länderkunde, allgemeine erdkunde) gewinnt durch die methodisch richtige synthese. dieselbe ist aber auch im einzelnen durchgeführt; verf. geht selbst bei recht übersichtlich gebauten erdteilen immer von der besprechung der einzelnen territorien aus, um daraus das gesamtbild zu construieren. was die behandlung des stoffes anlangt, so zeigt sich der verf. als anhänger der Ritterschen schule; an manchen stellen documentiert er sich als solcher auch in äuszerlich hervortretender weise, so z. b. s. 87 u. 88, wo er den charakter des Niederländers in beziehung zu seinem heimatlichen boden bespricht, s. 105, wo er auf causalem wege die britische handelsentwicklung begründet usw. bei der behandlung des stoffes tritt aber noch ein zweites moment in den vordergrund, nemlich eine in den rechten grenzen sich haltende berücksichtigung des geographisch-statistischen materials; es sind dem buche tabellen über production, consum, bevölkerungsziffern der hauptstädte, ein- und ausfuhr, stand der bildung in den wichtigsten ländern, das eisenbahnnetz, die flotten Europas usw. beigegeben; mit richtigem blick hat verf. dieselben in die anmerkungen verwiesen und doch auch zur illustration und vergleichung bereit gestellt. in wissenschaftlicher hinsicht musz dem buche nachgerühmt werden, dasz es in allem, was

es bietet, den fortschritten der rastlos thätigen forschung gerecht wird; da in bezug auf die aussprache geographischer eigennamen noch keine einheit erzielt ist, wird man vielleicht dem verf. in diesem punkte nicht überallhin folgen und gegenüber solchen vom sprachwissenschaftlichen standpunkte aus wohl berechtigten formen wie Alschier, Antiljen, Awâna usw. sich auf den sprachgebrauch berufen; desgleichen kann man in bezug auf die einteilung und ausdehnung der östlichen Alpen, die gliederung der Sudeten, die ausdehnung des Sudan, das verbannen der quadratmeile aus dem unterricht anderer meinung sein als verf., ohne ihm daraus eine unrichtigkeit nachweisen zu können. — Die erste lehrstufe gliedert sich in vier abschnitte, welche sich mit den grundzügen der mathematischen und der physikalischen geographie, mit den kartographischen elementen und der übersicht über die erdoberfläche befassen. die zweite lehrstufe führt uns die fünf erdteile vor, und zwar — dem namen der 'speciellen' länderkunde vollständig gerecht werdend — setzt sie das totalbild eines jeden aus denen der länderindividuen zusammen, und diese gesamtbilder werden um so klarer, als der verf. skizzen über regenmenge, temperaturen, bevölkerungsverhältnisse, fluszlängen und gipfelhöhen usw. beigibt, die — wenn auch von geringem künstlerischen wert — doch sehr instructiv sind. die dritte lehrstufe endlich behandelt abschlieszend die allgemeine erdkunde in mehr zusammenhängender, vertiefender weise, als dies im vorcursus geschehen konnte, wenn auch nicht so ausführlich als es in dem bekannten leitfaden der mathematisch-physikalischen geographie desselben verfassers geschieht. gleich den übrigen Geistbeckschen werken wird sich auch dieses seinen platz in den schulen zu erobern wissen.

Roszwein. L. Gäbler.

(7.)

BERICHT ÜBER DIE VERHANDLUNGEN DER NEUNUNDDREISZIGSTEN VERSAMMLUNG DEUTSCHER PHILOLOGEN UND SCHULMÄNNER ZU ZÜRICH.

(fortsetzung und schlusz.)

Pädagogische section

In der constituierenden sitzung, welche montag den 28 sept. 12 uhr stattfand, wurden die herren rector dr. Welti (Winterthur) und oberschulrat dr. Wendt (Karlsruhe) als vorsitzende gewählt. als schriftführer fungieren die herren gymnasiallehrer A. Pfeiffer und dr. E. Graf (Winterthur).

Erste sitzung, donnerstag den 29 september $8^1/_2$ uhr.

Hr. prof. dr. J. J. Egli (Zürich) spricht über 'die namenerklärung im geographischen unterricht'. er erzählt, wie er bei beginn seiner studien über die namenkunde diese neue errungenschaft

für sein geistiges eigentum glaubte halten zu dürfen, dasz er sich aber im laufe seiner nun 30jährigen beschäftigung mit dem stoffe überzeugt habe, dasz die anfänge dieser disciplin weit hinaufreichen. in Frankreich wies schon 1770 der geniale D'Anville darauf hin, dasz durch den beizug der namenkunde die geographie an vertiefung und adel gewinne. in Deutschland führen die ältesten spuren auf keinen geringern als Gerh. Mercator zurück. der grosze kosmograph des 16n jahrhunderts pflegte nemlich seine atlanten mit erläuterndem text zu begleiten, und vor jedem lande stellte er die versuche, den namen desselben zu erklären, zusammen. er etymologisiert sehr vorsichtig und nüchtern, weshalb wir ihn oft ungenügend, aber nie unvernünftig finden. in England macht gleichzeitig mit Mercator Will. Camden ähnliche forschungen und ein jahrh. später wird Adr. de Valois der vater der französischen namenforschung.

Mercators vorgang wirkte unzweifelhaft auch befruchtend auf den unterricht, wie aus verschiedenen schulbüchern des 17n, 18n und 19n jahrhunderts hervorgeht. eine merkwürdige leistung dieser art ist des rectors Johannes Hübner (1668—1731) geographisches lehrbuch (erschienen 1693), welches 36 auflagen erlebte und in mehrere sprachen übersetzt wurde. nach seinem vorbilde arbeitete der St. Galler dekan und professor Barth. Wegelin (1683—1750). am kräftigsten aber nahm sich der erklärung der ortsnamen im geographieunterricht ein anderer St. Galler, Anton Henne (1798—1870), an. sein 'leitfaden der geographie beim geschichtsunterrichte usw.' zeigt zwar die ganze eigenart und die sonderheiten Hennes, ist aber ein für seine zeit und in seiner art vortreffliches lehrmittel.

In England erschien schon 1835 der beiden schotten Gibson etymologische geographie, zum gebrauch der lehrer und vorgerückter schüler bestimmt. es folgten 1856 für weitere kreise Edm. Adams' geographical Word-Expositor und 1864 das bahnbrechende, geistvolle namenwerk des Rev. Isaac Taylor.

In Deutschland machte der vortragende 1863 die erste anregung; aber erst 1874 erhob sich eine öffentliche stimme für ihn, worauf allerdings nachgänger in der schullitteratur folgten. für den weitern gang verweist er auf seine 1886 erschienene 'geschichte der geogr. namenkunde'. sodann weist er an mehreren beispielen nach, wie die namen sich in den dienst des unterrichts ziehen lassen und redende zeugen des menschengeistes werden.

Eindringlich warnt nun der redner vor ausschreitungen, wie sie naturgemäsz bei jeder neuen strömung vorkommen. er fordert vor allem, dasz die schule nur gesicherte erkenntnisse biete, nicht erst zu prüfende hypothesen und anregungen. ein beispiel dieser zu verurteilenden art von schulbüchern ist 'A. Thomas' etymologisches wörterbuch geogr. namen' (1886). im ganzen wird überhaupt die erklärung auf diejenigen fälle zu beschränken sein, wo der name einen physischen oder historischen charakterzug fixiert und wo dem schüler die auffassung dadurch erleichtert wird.

Eine grosze aufmerksamkeit in der schulgemäszen behandlung geogr. namen ist ferner der richtigen aussprache zuzuwenden, zumal da ein stark verbreiteter leitfaden, wie der vortragende an einer reichen blumenlese zeigt, hierin die heilloseste verwirrung angerichtet hat. das dilettantentum darf sich hier nicht breit machen, wenn nicht alles in verruf kommen soll. die schwierigkeiten sind zwar gerade in dieser hinsicht grosz, wie der redner in seiner geschichte der geogr. namenkunde gezeigt hat; aber oft genügt ein einfacher accent (z. b. Sámoa, Sumátra), um die richtige aussprache zu bezeichnen; nur hüte man sich vor pedanterie und uniformiere nicht alles.

Das wichtigste ist aber die sinnerklärung geogr. namen, wie denn schon Leibnitz den satz aussprach: 'es gibt keinen ortsnamen, der

ohne sinn wäre.' die namenerklärung darf aber nicht selbstzweck, sondern nur mittel zum zweck sein; an sie hat sich die lebendige schilderung anzuschlieszen.

Selbstverständlich kann der geograph bei diesen anforderungen der sprachlichen ausrüstung nicht entraten; er bedarf der mithilfe der philolologen, beide wissenschaften müssen hier zusammenwirken.

Dem vortragenden wird vom vorsitzenden bestens gedankt; eine discussion entspinnt sich nicht.

Zweite sitzung, freitag den 30 september $8^1/_2$ uhr.

Hr. prof. dr. Uhlig (Heidelberg) hält seinen angekündigten vortrag: 'einiges über die einheitsschule'.

Unter dem wort einheitsschule, bemerkt der vortragende im eingang, wird bald eine verschmelzung des gymnasiums und realgymnasiums verstanden, bald eine verbindung dieser beiden schulgattungen und der lateinlosen realschule, welche vereinigung in der weise geschehen kann, dasz mehrere jahre hindurch alle schüler durchweg gemeinschaftlich unterrichtet werden und erst später eine teilung in eine lateinlose, eine lateinische und eine griechisch-lateinische linie stattfindet. der art seien die höheren schulen in Schweden, Norwegen und Dänemark seit den siebziger jahren. der redner macht nun zunächst mitteilungen aus dem, was er bei einem in diesem jahre ausgeführten besuche Schwedens und Norwegens in betreff des dortigen höheren schulwesens selbst beobachtet und erkundet hat, unter wärmster anerkennung des liebenswürdigen entgegenkommens der dortigen collegen und behörden, sowie der wissenschaftlichen und pädagogischen tüchtigkeit der lehrkräfte, welche er in Christiania, Stockholm und Lund kennen gelernt. bezüglich der gegenwärtigen organisation des dortigen höheren unterrichts aber macht der vortragende einige ausstellungen, bei denen er sich übrigens mit der mehrzahl der dortigen schulmänner, welche er hierüber gesprochen, in übereinstimmung befindet. dasz das deutsche zur grundlegenden fremdsprache gemacht ist, scheint ihm aus mehreren gründen nicht zweckmäszig. dasz der beginn des lateinischen unterrichts in die mittleren, des griechischen in die oberen classen hinaufgeschoben ist, hat, obgleich die wöchentliche stundenzahl für jeden der beiden unterrichtsgegenstände die zahl 6 meistens übersteigt und obgleich die schriftlichen übungen auch im lateinischen nur der einübung der grammatik dienen, zur folge, dasz die lectüre eine sehr beschränkte (an den Stockholmer anstalten im griechischen auf Xenophon und Homer beschränkte) ist und dasz man auch auf diesem beschränkten gebiete nicht dazu gelangt, die autoren ohne fortwährende besprechung elementarster dinge zu lesen. so ist das bild dieses unterrichts im andenken der mehrzahl der schüler mit notwendigkeit ein recht graues, man hat die erinnerung an mühen, aber nicht an genüsse, die man aus den mühen geerntet, ein umstand, der wahrscheinlich künftig in den nordischen reichen zu noch weiterer beschränkung des classischen unterrichts oder gar zu vollständiger abschaffung führen wird, in späterer zukunft dann vielleicht zu einer reaction. im augenblick scheine der vorschlag der schwedischen regierung, dem lateinischen wieder ein jahr mehr zu geben, vor der mehrheit in den Stockholmer kammern wenig aussicht auf erfolg zu haben. — Nach diesen erörterungen wandte sich redner zu einer besprechung der bestrebungen des 1886 in Hannover gegründeten vereins, der sich eine verschmelzung des deutschen gymnasiums und realgymnasiums zur aufgabe mache. er schilderte die wenig einheit zeigende erste versammlung in Hannover, der er selbst beigewohnt, und den groszen fortschritt, welchen die angelegenheit durch die versammlung in Halle gemacht. nach der wirkung, welche die dort gehaltenen vorträge, besonders der des Tübinger professors der chemie Lothar Mayer, geübt und welche dieselben durch ihre druck-

legung gewis auch auf viele, die nicht beiwohnten, üben werden, nach den zahlreichen, aus den verschiedensten berufskreisen seit einem jahr erfolgten beitrittserklärungen könne man wohl sagen, dasz die idee des vereins eine zukunft habe, natürlich nicht die, dasz nun in nächster zeit alle realgymnasien aufgehoben und die gymnasien gewissen umgestaltungen unterzogen würden, aber etwa die, dasz es in nicht zu ferner zeit von staatlicher seite gestattet würde, einzelne gymnasien und realgymnasien in dem durch den verein zum ausdruck gebrachten sinn umzugestalten. ferner dürfe erwartet werden, dasz sich durch die discussionen des einheitsschulvereins gymnasium und realgymnasium der mängel, welche ihnen im verhältnis zu der andern schulgattung anhaften, mehr bewust würden und sich so allmählich immer mehr näherten, wie sie bereits begonnen dies zu thun. auch in einem lande aber, schlosz redner, wo, wie in der Schweiz, eigentliche realgymnasien nicht bestünden, habe das bestreben des vereins eine bedeutung, insofern derselbe in dringendster weise die unteilbarkeit des classischen unterrichts, die forderung, dasz das griechische für alle schüler obligatorisch sei, betone, da mit diesem unterrichtsgegenstande das beste wegfalle, was eine höhere lehranstalt ihren zöglingen aus dem altertum bieten könne.

An diesen vortrag schlosz sich eine lebhafte discussion an. der vorsitzende, hr. rector dr. Welti erinnert daran, dasz einst auch Köchly die beschränkung der griech. lectüre auf Xenophon und Homer, wie sie jetzt in Schweden existiere, befürwortet habe, wie er auch die mediciner und juristen der realschule zuweisen wollte. in wie weit Köchly später seine ansicht modificiert habe, wisse er nicht; dasz aber auf diese weise unhaltsame zustände geschaffen werden, sei gewis. anderseits wünsche er aber, dasz die universität in ihren anforderungen an die philolog. kenntnisse der neu eintretenden studenten weiter herabgehe und besonders die verhältnisse der schule und die anforderungen des gymnasiums mehr ins auge fasse, als es gewöhnlich geschehe. wenn man übrigens die litteratur verfolge, sollte man meinen, es sei nicht so schwer, die einheitsschule herzustellen; wenn man nur das nicht mehr haltbare aufgebe und von dem neuen wenigstens das notwendige hineinnehme. das wichtigste aber sei, dasz man alles richtig, im sinn und geist des gymnasiums betreibe, und, damit keine überbürdung entstehe, in der schule nicht blosz dociere, sondern auch lernen lasse.

Hr. oberschulrat dr. Wendt (Karlsruhe) führt aus, dasz Köchly seine vom vorredner erwähnten ansichten nach seinem weggang aus der Schweiz wesentlich geändert habe. die frage der vorbildung der mediciner sei allerdings eine offene geblieben. wenn man aber verlange, dasz wir dem ärztlichen studium zu liebe das griechische oder sonst etwas, was uns wichtig ist, fallen lassen, so müssen wir die einheit unseres lehrplanes aufgeben. überdies sei darauf aufmerksam zu machen, dasz die realgymnasien die erwartung, sie werden dem schüler die fertigkeit vermitteln, in den neueren sprachen die fertigkeit des sprechens zu erlangen, nicht erfüllten und nicht erfüllen konnten. das, worauf es ankomme, sei das griechische; es sei unverkennbar, dasz der wert der römischen sprache und litteratur zurückgetreten sei gegen die einflüsse, die wir von griechischer seite empfangen haben. da könne aber die universität nie so weit herabsteigen, dasz sie sich mit leuten begnügte, die ein wenig Xenophon buchstabieren können. unser bisheriges pensum im griechischen sei da unerläszlich.

Im weiteren bemerkt der redner, dasz ihm die obligatorische einführung des zeichnens in der weise des lehrplans der einheitsschule problematisch erscheine. die der mathematik und den naturwissenschaften zugeteilte zeit reiche nach der ansicht der berufensten vertreter der naturwissenschaften aus. das englische sei überall als facul-

tatives fach eingeführt; in Süddeutschland sei indessen das bedürfnis nach dem französischen gröszer.

Hr. director dr. Haage (Lüneburg) teilt mit, dasz das englische an den gymnasien der provinz Hannover obligatorisch sei. er macht ferner darauf aufmerksam, dasz der neue preuszische lehrplan von 1882 eine starke entvölkerung der realgymnasien zur folge gehabt habe. theoretisch nun sei er zwar ein freund der einheitsschule, aber er glaube, dasz die ausführung des gedankens an praktischen schwierigkeiten scheitern werde.

Hr. prof. dr. Bäbler (Aarau) spricht sich dahin aus, es werde in der jetztzeit kaum möglich sein, alle bildungswege in einer einheitsschule zu vereinigen, denn das führe zur überbürdung. er würde es deshalb vorziehen, wenn gewisse centren gebildet würden, um welche sich einzelne fächer herumlegen.

Hr. dr. O. Langlotz (Hameln) weist auf die angriffe hin, welche prof. dr. Preyer neulich in der naturforscherversammlung in Wiesbaden gegen das humanistische gymnasium machte und denen der beifall der anwesenden in hohem masze zu teil wurde.

Hr. prof. dr. Hauber (Stuttgart) wünscht, dasz die pädagogische section durch einen formellen beschlusz erkläre, sie stehe der idee der einheitsschule nicht unsympathisch gegenüber, aber deren ausführung erscheine schwierig, wenn nicht unmöglich.

Hr. rector dr. Finsler (Bern) findet, die grösten schwierigkeiten, welche der ausführung der einheitsschule im wege stehen, liegen in den sog. forderungen der gegenwart. denn ihr ziel sei eigentlich die forderung, dasz auf die fachschule schon am gymnasium vorbereitet werde. zunächst werde wohl die spaltung immer gröszer werden, so dasz man schlieszlich vor die alternative gestellt werde, entweder umzukehren oder die mittelschule aufzugeben und an ihre stelle von unten bis oben fachschulen zu setzen. eine reaction dagegen werde dann sicher erfolgen.

Hr. director dr. Haage formuliert im sinne des hrn. Hauber einen bestimmten antrag.

Am ende der discussion nahm noch einmal hr. dr. Uhlig das wort, um einige über Köchlys ansichten gefallene äuszerungen richtig zu stellen, um die aufgabe, welche der universität von einer seite bezüglich der classischen studien zugewiesen war, zu besprechen und, um gegen den antrag einsprache zu erheben, dasz man durch abstimmung feststellen solle, ob die versammlung die bestrebungen des einheitsschulvereins für aussichtsvoll halte. redner hat sich erlaubt, eine vermutung und hoffnung zu äuszern, und halte an derselben trotz der hervorgehobenen schwierigkeiten, die er nicht verkenne, aber für überwindbar halte, fest. doch erwartungen könnten nicht wohl zum gegenstand der abstimmung gemacht werden.

Auch der vorsitzende, hr. rector dr. Welti, spricht sich gegen die opportunität einer abstimmung aus, worauf hr. director Haage seinen antrag zurückzieht.

Dritte sitzung, samstag den 1 october $8^{1}/_{2}$ uhr.

Hr. dr. R. Keller (Winterthur) spricht über 'die stellung der schule zur descendenztheorie'.

Durch den erlasz des preuszischen cultusministeriums, durch welchen die vermittlung der bekanntschaft mit den neuen hypothesen Darwins u. s. f. als nicht zu den aufgaben der schule gehörig vom unterricht ausgeschlossen wurde, nahm der staat stellung gegen die descendenztheorie. diesem erlasse pflichteten aber nicht nur ausgesprochene gegner, sondern auch entschiedene freunde der neuen richtung wie Virchow bei. diese letztern verlangen zwar aufnahme alles dessen, was das prädicat 'gesicherte wissenschaftliche wahrheit' beanspruchen

kann, in den unterricht, aber hypothesen wollen sie aus der schule verbannt wissen. der redner zeigt nun, dasz in wirklichkeit gar nicht jede hypothese aus der schule verbannt sei, ihre einführung aber zu gunsten gewisser hypothesen beschränkt werden sollte. selbst wenn man jeder hypothese den eintritt in die schule verwehren wollte, sei wohl zu bedenken, dasz der begriff 'gesicherte wissenschaftliche wahrheit' ein sehr relativer sei, dasz überhaupt zwischen hypothese und wissenschaftlicher wahrheit keine scharfe grenze bestehe. hier spiele das subjective urteil eine grosze rolle. da dürfe man wohl das urteil Huxleys citieren, der die Darwinsche theorie auf grund der paläontologischen entwicklung des pferdes 'der Kopernikanischen theorie von der bewegung der himmelskörper zur zeit ihrer aufstellung' an die seite stelle. wenn nun der vortragende trotzdem der aufnahme der descendenztheorie in den unterricht nicht unbedingt das wort redet, so ist ihm nicht der wissenschaftliche charakter derselben bestimmend, sondern pädagogische gründe. denn die fundamente, auf denen sich der bau aufführen liesze, sind an unsern schulen keineswegs vorhanden.

Dagegen gehört allerdings die vermittlung der bekanntschaft mit der Darwinschen entwicklungstheorie zu den aufgaben der mittelschule, denn es ist das ziel des naturkundlichen unterrichts, das beobachtungsvermögen zu schärfen und jene geistesrichtung zu fördern, die aus den einzelheiten das sie umfassende allgemeine zu erkennen sucht. auf diesem wege gelangen wir von selbst zu einer reihe von grundsätzen, die mehr oder weniger wichtige fundamente der entwicklungslehre sind. der vortragende führt nun aus, dasz folgende principien seiner ansicht nach auf der mittelschulstufe nicht nur gelehrt, sondern auch verstanden werden können:

1) die thatsache der vererbung.
2) die thatsache der individuellen variabilität.
3) die thatsache des kampfes ums dasein.
4) die auslesende wirkung des kampfes ums dasein.
5) der einflusz äuszerer verhältnisse auf die organisation.
6) die wirkung des gebrauches und nichtgebrauches der organe.
7) die gesetzmäszige veränderung innerhalb langer geologischer zeiträume.

An praktischen beispielen führt der redner sodann näher vor, in welcher weise er diese allgemeinen sätze im unterricht verwertet sehen will.

In der folgenden discussion erklärte sich hr. oberlehrer dr. Witten (Helmstedt) gegen die ausführungen des referenten, die übrigen redner, hr. director dr. Haage (Lüneburg), dr. Bäbler (Aarau) und oberschulrat dr. Wendt dagegen pflichteten den maszvollen forderungen des hrn. dr. Keller bei.

Orientalische section.

Die orientalische section wurde von den herren prof. dr. Steiner und prof. dr. Kägi (Zürich) präsidiert, als schriftführer fungierten die herren pfarrer Marti (Muttenz) und dr. E. Müller (Bern).

Erste sitzung, donnerstag den 29 september 8 uhr.

Nach erledigung verschiedener geschäfte der deutschen morgenländischen gesellschaft hält hr. prof. dr. Steiner (Zürich) einen vortrag 'über die bedeutung Hottingers als orientalist'.

Der vortragende gibt einleitend eine kurze biographie des berühmten, auch für Deutschland durch seine thätigkeit in Heidelberg bedeutenden Züricher professors Johann Heinrich Hottinger (1620—1667) und bespricht hernach die stattliche reihe seiner werke, welche mit den Exercitationes Anti-Morinianae (1644) anhebt. die fülle

der litterarischen production Hottingers ist um so erstaunlicher, wenn man weisz, dasz er daneben seinem lehrberuf mit treuer sorgfalt oblag, mit amtsgeschäften aller art in Zürich wie Heidelberg förmlich überladen war und dabei eine ganz ausgedehnte correspondenz führte. von der grösze derselben bekommen wir eine vorstellung durch die thatsache, dasz die bei Hottinger eingegangenen briefe 16 starke foliobände füllen und etwa den 3n teil des Thesaurus Hottingerianus auf der Züricher stadtbibliothek ausmachen. fast alle bedeutenden reformierten theologen und orientalisten des 17n jahrhunderts sind darin vertreten, am stärksten Joh. Buxtorf der sohn und Hiob Ludolf, welcher Hottinger eine genauere kenntnis der äthiopischen sprache und litteratur eröffnete.

Aus der wahrhaft groszartigen production Hottingers auf dem gebiete der orientalischen sprachen, der kirchengeschichte und dogmatik, und endlich der speciellen schweizergeschichte will der redner nur seine leistungen als orientalist herausheben und beurteilen. der maszstab der beurteilung ist selbstverständlich der zeit, in der sie entstanden sind, zu entnehmen. Hottingers aufgabe war es, der notwendigkeit und wichtigkeit des orientalischen studiums, das bisher erst in Holland, Frankreich und England günstigen boden gefunden, auch den protestantischen theologen ans herz zu legen. diese aufgabe suchte er hauptsächlich in seinem Smegma Orientale I (Heidelberg 1658) zu lösen. hervorzuheben ist aus den capiteln des 1n buches besonders das siebente, das darauf ausgeht, der hebräischen lexicographie mit hilfe des arabischen eine festere grundlage zu geben. weniger gelungen ist der im 8n capitel versuchte nachweis des nutzens der arabischen sprache für die historische theologie.

Auf dem gebiete der arabischen sprache und — so weit eine kenntnis derselben in jener zeit möglich war — der arabischen litteratur liegt Hottingers stärke. neben Golius und Pocock durfte er allein es unternehmen, eine übersicht der letztern zu geben. das versuchte er in seinem Promptuarium s. Bibliotheca orientalis (Heidelberg 1658); 2 dritteile des ganzen nimmt die bibliotheca arabica ein; berücksichtigt ist jedoch auch die jüdisch rabbinische, die syrische, samaritanische, koptische und äthiopische litteratur.

Als eine seiner wichtigsten aufgaben betrachtete es Hottinger, das studium des hebräischen auf dem gebiete der grammatik wie der lexicographie durch vergleichung der verwandten sprachen zu erleichtern, zu vertiefen und zu bereichern. diesem zwecke diente seine grammatica quattuor linguarum harmonica (Heidelberg 1659), worin er sich bemühte, die grosze übereinstimmung des hebräischen, chaldäischen, syrischen und arabischen in allen partien der grammatik nachzuweisen. wertvoller ist jedoch das lexicon harmonicum heptaglotton (Frankfurt 1661).

Am fruchtbarsten war Hottingers thätigkeit auf dem gebiete der orientalischen geschichte und archäologie. allein die den muhammedanismus betreffenden abschnitte seiner kirchengeschichte und seiner Historia orientalis (Zürich 1651 u. 1660) sind heute wenig mehr zu benutzen. von den hierher gehörenden werken ist heute noch am lesbarsten die Archaeologia orientalis (Heidelberg 1662). zu erwähnen ist ferner die Topographia ecclesiastica orientalis (2r teil der archäologie). weniger bedeutend ist die darstellung des mosaischen rechts (Juris Hebraeorum leges CCLXI (1655) und Epitome iuris hebraici 1661). noch leichter wiegen die Cippi Hebraici (Heidelberg 1662), dagegen darf die dissertation de nummis Orientalium wieder hervorgehoben werden.

Endlich bespricht der redner noch die stellung Hottingers als kritikers, wie sie sich aus den Exercitationes Anti-Morinianae (1644) und dem Thesaurus philologicus s. clavis scripturae (Zürich

1649, edit. II 1659) ergibt, und faszt abschlieszend sein urteil über Hottingers bedeutung für seine und unsere zeit zusammen.

Hierauf spricht Hr. prof. dr. v. Roth (Tübingen) über 'Atharva Veda'. veranlassung dazu gibt ihm die auffindung des ersten commentars zu dieser sammlung. verfasser desselben ist Sâyana. er hat ihn in den letzten jahren seines lebens, gegen ende des 14n jahrh., geschrieben und vermutlich nicht zeit gehabt, demselben eine weitere verbreitung zu geben. commentar mit text und worttext wird von Shankar P. Pandit in Poona mit musterhafter sorgfalt herausgegeben. für den commentar stehen ihm allerdings nur zwei manuscripte zu gebote, wovon das eine bruchstück ist. beide stammen vermutlich aus dem reichen kloster Shringeri in Maisur, dessen infallibeler abt Sâyana selbst einst gewesen ist. das buch wird umfangreich werden und ist äuszerlich angelegt wie M. Müllers commentarausgabe. der vortragende spricht über die qualität des gangbaren textes dieses Veda, über dessen kritische behandlung, die hilfsbücher zu demselben und über das verhältnis der in Kaschmir aufgefundenen recension der sog. Paippalâda zu der vulgata oder Çaunakîya. er führt beispiele an, welche zeigen, dasz der landläufige, an so vielen fehlern leidende text an zahlreichen stellen aus der andern recension mit vollster sicherheit verbessert werden kann, obgleich die einzige erhaltene handschrift, die ihm zu gebote steht, so gründlich verderbt ist, dasz sie einen sehr niedrigen stand des Vedenstudiums in Kaschmir verrät. alle bisherigen versuche, weitere spuren jener recension und vielleicht besser erhaltene texte zu finden, sind vergeblich gewesen.

Zweite sitzung, freitag den 30 september 8 uhr.

Hr. rev. dr. M. Heidenheim (Zürich) spricht 'über die wichtigkeit der samaritanischen litteratur für die semitische sprachwissenschaft, exegese und dogmengeschichte mit besonderer berücksichtigung der schriften Markahs (handschrift nr. 522 der königl. bibliothek in Berlin).

Hr. Heidenheim leitet seinen vortrag damit ein, dasz er den historischen nachweis führt, wie die Samaritaner stets ein gegenstand des hasses gewesen seien. auch ihre litteratur kannte man nur wenig. erst im 17n jahrhundert wurde ihr pentateuch gedruckt; seither sind jedoch viele gute handschriften gefunden worden. erst seit diese verwertet sind, konnte man ein endgültiges urteil über den samaritanischen pentateuch fällen. der redner versuchte nun zu beweisen, dasz der sogenannte masorethische text nur die vulgata der synagoge sei. die richtigkeit dieser behauptung werde jedoch noch klarer werden, wenn einmal die von ihm in der bibliotheca Samaritana herausgegebenen schriften ihre verwertung gefunden haben. ganz besonders aber kommen hierbei die schriften Markahs in betracht, weil sie die ältesten samaritanischen schriftdenkmäler seien und sich aus ihnen vieles für die textkritik ergebe. nachdem der vortragende einen gedrängten überblick über die person Markahs gegeben, skizziert er kurz den inhalt der 6 bücher des mannes, die neben grammatikalischem, lexicographischem, christologischem und eschatologischem auch manches enthalten, was ganz dazu angethan sei, den samaritanismus in einem günstigeren lichte erscheinen zu lassen. von ganz besonderem interesse sei die art, wie Markah das neue testament verwertet habe. manche seiten seiner schrift durchziehe ein christlicher geist. erst seit diese schriften vorliegen, sei man also im stande, einen bessern einblick in den samaritanismus zu gewinnen. da hr. Heidenheim nur die zwei ersten bücher Markahs in seine Bibliotheca Samaritana aufnehmen kann, hofft er, die herausgeber der zeitschrift der deutschen morgenländischen gesellschaft werden ihm ein heft ihrer abhandlungen zur verfügung stellen.

den mitgliedern der section legt er ein gedrucktes specimen seiner varianten zu der versio Samar. der genesis (supplementheft der Bibl. Samar. I) vor.

Dritte sitzung, samstag den 1 october 8 uhr.

Hr. prof. dr. Leumann (Straszburg) hält einen vortrag, betitelt 'eine bitte an die künftigen herausgeber von dramen und nicht vedischen prosatexten der indischen litteratur'.

Der vortragende macht erst auf die mängel aufmerksam, die eine citierung von prosatexten und dramen nach seite und zeile irgend einer edition zur folge hätte. er schlägt vor, für die mit strophen durchzogenen texte (alle dramen, Pañca-tantra, Hitopadeśa usw.) eine citierung nach diesen strophen (unter festhaltung an der acte- oder capiteleinteilung) zu adoptieren, wobei dann die prosaischen zwischenstücke durch bruchzahlen zu bezeichnen wären: VI 23/24 z. b. würde auf die zwischen strophe 23 und 24 des sechsten actes befindliche prosa verweisen. für reine prosatexte (der classischen, buddhistischen und jinistischen litteratur, wie Harsha-carita, Lalita-vistara, Ñâtâdharmakathâ) empfiehlt der sprechende in anlehnung an die in Indien allgemein übliche bestimmung der granthensumme eine abzählung nach granthen zu 32 silben unter beibehaltung der durch die texte in der regel gegebenen einteilung in bücher oder capitel (Ucchvâsa, Adhyâya usw.) und unter einführung einer solchen einteilung bei dem für eine durchgängige granthenzählung zu umfangreichen roman 'Kâdambarî'. als lexicograph will der vortragende selbst die beiden empfohlenen citierungsmethoden durchführen, hofft aber auch, dasz künftige editoren bei dramen in der abzählung der strophen vorgängern wie Trithen (im Mahâvîra-caritra) und Govinda-deva (im Bâla-râmâyana) nachahmen und bei prosatexten die granthen (etwa von fünf zu fünf) entweder im texte oder am kopf oder rand der editionsseiten markieren.

In der nachfolgenden discussion spricht die section unter wortführung der herren professoren v. Roth, Gildemeister und Kuhn ihr lebhaftes interesse an der angeregten neuerung aus.

Germanistisch-romanistische section.

Vorsitzende: die herren prof. dr. Tobler und prof. dr. Ulrich (Zürich), schriftführer: die herren privatdocent dr. Wetz (Straszburg) und dr. Bachmann (Zürich).

Erste sitzung, donnerstag den 29 september.

Hr. prof. dr. Kluge (Jena) hält einen vortrag 'über Schweizerdeutsch und schriftdeutsch in ihren geschichtlichen beziehungen'.

Der umstand, dasz derselbe bereits gedruckt vorliegt (vgl. 'von Luther bis Lessing. sprachgeschichtliche aufsätze von F. Kluge', Straszburg, Trübner 1888, s. 60 ff.) macht eine berichterstattung in dieser zeitschrift überflüssig.

An der kurzen discussion beteiligen sich die herren prof. dr. Martin (Straszburg), Götzinger (St. Gallen), Morf (Bern) und der vorsitzende.

Hierauf spricht hr. privatdocent dr. Wetz (Straszburg) 'zur psychologie Heinrichs v. Kleist'.

Einleitend führt der vortragende aus, dasz die beurteilung schwieriger psychologischer probleme, die ein dichtwerk uns darbiete, dadurch, dasz der kritiker seine eignen psychologischen anschauungen zum maszstab der darstellung mache, völlig subjectiv werde und den grösten zufälligkeiten ausgesetzt sei. um dies zu vermeiden, müsse

man die psychologie des dichters, seine ansichten über die leidenschaften und deren wirken, über freiheit oder bestimmbarkeit, über den einflusz der vernunft auf die handlungen festzustellen suchen. hierzu gebe es zwei wege, zunächst die durchforschung der dichtwerke nach den gesetzen, die der dichter als bestimmend für das handeln seiner personen ansieht, sodann die zusammenstellung aller äuszerungen über psychologische fragen in briefen, aufsätzen oder sonstigen werken des dichters. diese grundsätze wendet nun der redner auf H. v. Kleist an.

Bemerkenswert ist vorerst der einflusz, den Kleist dem verstand und der reflexion zuschreibt. nach ihm (vgl. marionettentheater; briefe) ist grazie nur möglich, wo das bewustsein völlig schweigt; jede reflexion vernichtet die grazie völlig. ebenso verhängnisvoll wie für die körperlichen bewegungen ist der einflusz der reflexion auf die moralischen handlungen. im moment der entscheidung verwirrt und schadet die überlegung, der verstand nur; hier musz man sich völlig seinen augenblicklichen gefühlen und eingebungen überlassen (vgl. 'von der überlegung, eine paradoxe'; die schilderung seines freundes Brockes und das 8e cap. des 'katechismus der Deutschen'). deshalb läszt Kleist seine personen von jäh wechselnden impulsen bestimmt werden und dem augenblick gehorchen; sie handeln unmittelbar, ohne zu reflectieren (vgl. Käthchen).

Auch das gesetz des gegensatzes beschäftigt Kleist sehr lebhaft (vgl. besonders den 'allerneuesten erziehungsplan' und anspielungen in dem aufsatz 'über die allmähliche verfertigung der gedanken beim reden'). danach gibt es auf moralischem gebiete parallelen zu dem bekannten physikalischen gesetze über die einwirkung eines elektrischen körpers auf einen ihm genäherten, vorher unelektrischen. auch auf moralischem gebiete höre bei entsprechender einwirkung von auszen der zustand der indifferenz auf und springe ins gegenteil der empfangenen wirkung um. dieses gesetz hat nun Kleist, wie der vortragende eingehend nachweist, namentlich im 'erdbeben von Chili' und im 'prinzen von Homburg' als wirkend angenommen.

Zum schlusse weist hr. Wetz darauf hin, dasz mit der erläuterung der psychologischen anschauungen des verfassers einer dichtung keineswegs alle schwierigkeiten gehoben seien; es frage sich immer noch, ob die darstellung des dichters der psychologischen wahrheit entspreche und vom ästhetischen standpunkt aus gestattet sei.

Zweite sitzung, freitag den 30 september 8 uhr.

Zu vorsitzenden der section für die nächste versammlung in Görlitz werden die herren prof. dr. Weinhold und Gaspary (Breslau) ernannt. hierauf spricht hr. prof. dr. Reifferscheid (Greifswald) 'über die Windeck-handschrift in Zürich'. (das referat unterbleibt, weil der vortrag dem referenten nicht zugänglich war.)

Hernach folgt der vortrag des hrn. prof. dr. H. Morf (Bern) über 'die untersuchung lebender mundarten und ihre bedeutung für den akademischen unterricht'.

Man hat der einrichtung des akademischen studiums der neueren, speciell der romanischen sprachen von berufener und unberufener seite oft den vorwurf gemacht, sie lege zu starkes gewicht auf die untergegangenen sprach- und litteraturstufen und schädige dadurch ihre hauptaufgabe, praktische schulmänner heranzubilden. zahlreiche reformvorschläge sind gemacht worden. der vortrag, der ein beitrag zur methodologie des akademischen studiums sein will, hat deshalb, allerdings nur kurz, den standpunkt des redners in der reformfrage darzulegen.

Vorerst sei zu betonen, dasz der lebenden sprache und der neueren litteratur mehr platz und zwar gerade in den stunden der akademischen hauptlehrer eingeräumt werden müsse. das bedinge aber notwendig eine einschränkung der beschäftigung mit den älteren sprach- und

litteraturstufen, die ja doch nicht selbstzweck sein dürfe, sondern der ausbildung tüchtiger lehrer zu dienen habe. so könne man z. b. ganz gut die interpretation der ältesten französischen denkmäler und übungen über französische paläographie unterlassen. damit will der vortragende keineswegs eine art akademischer schnellbleiche befürworten, sondern nur betonen, dasz man bei der kürze der zu gebote stehenden zeit unter den möglichen unterrichtsgegenständen die lehrreichsten und für das erstrebte ziel nutzbringendsten auswählen müsse. dazu gehören in erster linie die feste einprägung der laut- und formenlehre, hernach der syntax eines altfranzösischen dialekts von hohem litterarischen interesse, etwa der sprache Christians von Troyes. dies alles müsse aber betrieben werden mit stetem ausblick auf die spätern phasen der sprachentwicklung bis zum neufranzösischen einerseits und mit stetem rückblick auf das lateinische, speciell vulgärlatein anderseits. denn das altfranzösische schlägt uns die wissenschaftliche brücke zwischen latein und neufranzösisch.

Von diesem standpunkt aus musz man consequenterweise auch *die mundarten der lebenden sprachen* in den kreis des unterrichts ziehen. ein wenn auch nur ein semester betriebenes, aber systematisches studium bringt aber groszen gewinn 1) *für die aussprache*, 2) *für die allgemeine sprachliche bildung der studierenden.*

Der phonetische unterricht, für einen lehrer lebender sprachen unentbehrlich, fällt dermalen noch ganz der universität zu. das gröste hindernis sind für denselben das falsche wissen, die vorurteile über die natur der sprachlaute, welche die studierenden mitbringen. hier ist die beiziehung des dialekts, der muttersprache von groszem nutzen, denn sie bringt lautliche nüancierungen, ja die geringsten verschiebungen der quantität oder qualität eines lautes sofort zum bewustsein. auszerdem empfiehlt sich der dialekt für phonetische beobachtung auch dadurch, dasz er nicht schulmäszig unterrichtet wird und keine historische orthographie hat, der schüler also dem gehörten lautbild vorurteilsfreier gegenübersteht. auf sein ohr allein ist er namentlich dann angewiesen, wenn er zusammenhängende phonetische transscriptionen anfertigen soll. durch diese übung lernt er aber auch die laute der sog. schriftsprache unbefangen hören und beurteilen. das richtige hören aber ist die grundlage des richtigen sprechens. zur richtigen imitierung der einzelnen fremden sprachlaute musz aber noch die richtige verbindung zum worte hinzukommen, es müssen ferner die schwierigen accentverhältnisse beobachtet werden. auch hier fördert das studium des dialekts eine richtige *aussprache*, deren wichtigkeit der vortragende eingehend erläutert.

Was für eine mundart für diese praktische unterweisung gewählt wird, bleibt gleichgültig. für romanisten wird immerhin eine mundart des romanischen sprachgebiets, speciell des französischen, näher liegen. so hat der vortragende für sein seminar den französischen Jura und das franko-provenzalische Freiburg gewählt. unentbehrliche bedingung für die wahl einer mundart ist jedoch die controle des lehrers.

Für die allgemeine sprachliche bildung der studierenden aber hat die beschäftigung mit der mundart die hohe methodische bedeutung, dasz sie vor willkürlicher wertung der lautwerte des 13n jahrhunderts, vor selbstbewustem construieren imaginärer lautreihen bewahrt, dasz sie leichte argumente, wie das beliebte der unaussprechbarkeit von lauten und lautgruppen über den haufen wirft, dasz sie die *zufälligen* und die *natürlichen* grenzen der alten sprache unterscheiden lehrt.

Sodann gibt das studium der mundarten die beste unterweisung über die gesetze des sprachlebens und eine bestimmte vorstellung über das wesen der dialektspaltung, wie denn überhaupt eine reihe von sätzen der sprachgeschichtlichen principienlehre sich nirgends besser

erläutern läszt, als an einer lebenden mundart (vgl. z. b. die sandhierscheinungen).

Auch für diese seite des unterrichts eignet sich principiell jede mundart gleich gut; doch wird hier noch mehr für den romanisten eine romanische, wenn möglich französische mundart wünschbar sein. ob auch deutsche dialekte für den romanisten vorgenommen werden können, will der redner nicht entscheiden.

Schlieszlich setzt der vortragende auseinander, in welcher weise er sich diese principien verwirklicht denkt und wie er selbst diesen unterricht im romanistischen seminar in Bern praktisch eingerichtet hat.

Die discussion benutzt hr. prof. dr. Soldan (Basel).

Hierauf spricht hr. prof. dr. Bächtold (Zürich) 'über den «ring» des Heinrich Wittenweiler'. vgl. des vortragenden 'geschichte der deutschen litteratur in der Schweiz', 3s heft.

Dritte sitzung, samstag den 1 october 8 uhr.

Hr. dr. J. Krüger (Straszburg) spricht über 'das Straszburger theater von der reformation bis zum dreiszigjährigen kriege.'

Der vortragende will nur die grundlinien einer Straszburger theatergeschichte von etwa 1530—1630 vorführen. durch den einflusz der Griechen und Römer, nachher der Italiener und Britten erfuhr das deutsche theater des mittelalters eine völlige umwandlung und trat in den dienst des humanismus und der reformation. der wandel vollzog sich jedoch nicht schroff, und so lassen sich leicht überreste altheidnischer zeit auch in dieser zeit noch erkennen. ein solcher ist z. b. der in Straszburg wiederholt von schuhmacher- und kürschnergesellen getanzte schwerttanz, für unser thema interessant wegen der in verbindung damit gespielten eingangs- und ausgangsscenen. scenen von urwüchsiger und drastischer komik wurden auch aufgeführt bei anlasz des sog. schifferstechens, dessen alter nicht zu bestimmen ist. das eigentliche fastnachtsspiel in Straszburg endlich, das sog. 'schreinerspiel' erhielt sich bis auf die französische herschaft.

Ganz und gar schöpfungen der neuzeit sind dagegen das humanistische drama der schule und das protestantische volksschauspiel. ersteres läszt sich aber nur verstehen, wenn man das biblische drama der volksmenge kennt, welches seinerseits wieder auf dem katholischen festspiel fuszt. trotz der unzähligen geistlichen dramen dieses genres, meist von pfarrern und lehrern verfaszt, finden wir in Straszburg keinen solchen geistlichen dichter. das hat neben anderm seinen grund darin, dasz die stücke in beschränktem umkreis von ort zu ort wandern, um dort neu gedruckt und dann gespielt zu werden, oder umgekehrt. deshalb spielen die localen gesichtspunkte in der geschichte des dramas dieser zeit eine hauptrolle. Straszburg nun gehört — wenn man so sagen darf — zum schweizerisch-oberelsäszischen 'spielkreis'. zuerst, 1539 und 1540, dringen die stücke des Colmarers Jörg Wikram nach Straszburg, dann 1546 der vortreffliche Joseph des Schlettstädters Diebold Gart. von schweizerischen dramen gelangten nicht die kleinen polemischen, geistreichen stücke eines Utz Eckstein oder Nikolaus Manuel zur aufführung, sondern nur lehrhafte, ruhige, milde wie der Hiob des Zürichers Jakob Ruof, der 'reiche mann und der arme Lazarus' des Bielers Jakob Funckelin, die Susanna und die Judith von Sixtus Birck, schulmeister in Basel, seit 1536 in Augsburg. am ende der reihe steht ein einflusz von norden; 1574 wird die komödie 'von der vermählung des lieben Isaak und Rebekka' von Christian Zyrl, schulmeister zu Weiszenburg, gespielt. die ganze art des geistlichen volksschauspiels wird nun durch eingehende besprechung der Judith des Sixtus Birck erläutert.

Was nun die art der aufführungen anbelangt, so thaten sich ge-

wöhnlich 20—30 personen, bürger und bürgerssöhne oder meister und gesellen, zu diesem zweck zusammen. der rat erteilte nach vorgenommener censur die spielerlaubnis; die aufführung fand gewöhnlich zur mittagszeit im freien auf einem der groszen märkte statt. eintrittsgeld konnte nicht erhoben werden. die spielenden kamen entweder durch geldgeschenke der obrigkeit oder durch aufführungen ihres stückes in privathäusern, wobei sie reichlich beschenkt wurden, auf ihre kosten. wahrscheinlich wurden aber schon früh in bereit stehenden büchsen freiwillige beiträge gesammelt, und das führte dann zum regelrechten bezug eines eintrittsgeldes, namentlich seit die aufführungen häufiger auf den zunftstuben stattfanden und seit von den siebziger jahren des 16n jahrh. an fahrende schauspieler und schauspieltruppen, die man mit unrecht gewöhnlich später ansetzt, die aufführungen besorgten.

Für Straszburg liegen die verhältnisse in dieser hinsicht völlig klar. bei dem mächtigen aufschwung der bevölkerungszahl (30000 seelen) und des verkehrs der stadt — 100000 personen besuchten im jahr 1581 die stadt — konnte der magistrat namentlich den meszbesuchern den genusz von schauspielen nicht versagen. schon 1579 erhielt Balthasar Klein aus St. Joachimsthal die erlaubnis, gegen 1 pfennig entgelt ein stück aufzuführen. der charakter desselben war durchaus ernst und belehrend, spätze ausgeschlossen. allein schon 1586 gereichen 'gute possen' einem von einheimischen gesellen aufgeführten spiel vom 'reichen mann und armen Lazarus' geradezu zur empfehlung. es macht sich eben der einflusz der italienischen commedia dell' arte auf die entwicklung des deutschen theaters geltend, wenn er auch nie so mächtig wie in Frankreich geworden ist. jetzt zuerst treten italienische schauspieler unter dem seither herschend gewordenen namen 'komödianten' auf. schwer zu entscheiden ist, ob die italienischen komödianten das vorbild des deutschen fahrenden komödiantentums geworden sind oder ob sie schon ein solches in voller entwicklung vorgefunden haben. von 1580 an werden nun die deutschen komödiantentruppen so zahlreich, dasz eine aufzählung derselben überflüssig ist. erwähnung verdient immerhin Christian Schmaler aus Frankfurt a. M., weil seine stücke bereits eine stofferweiterung aufweisen. der inhalt seiner dramen ist nemlich nicht nur aus der bibel, sondern auch aus der deutschen volkserzählung geschöpft. auch die fahrenden truppen bedürfen einer concession des magistrats, diese wird aber trotz des häufigen widerspruchs des kirchenconvents d. h. des collegiums der protestantischen pfarrer Straszburgs in liberalster weise erteilt.

Die komödianten bringen dem geistlichen volksschauspiel den untergang. dieses erhielt sich nur noch im spiel der meistersinger, deren gesellschaft in Straszburg zuerst 1598 die erlaubnis zur aufführung von komödien erhielt. sie führen Hans Sachs'sche stücke auf, dichten auch wohl selbst. allein ihre producte sind schwach, einzig Wolfhart Spangenberg erhebt sich zu bedeutung und hätte vielleicht, wäre der 30jährige krieg nicht dazwischen getreten, ein deutsches charakterlustspiel geschaffen.

Namentlich vermögen sie die concurrenz der um diese zeit auftretenden, weit überlegenen englischen truppen (John Spencer) nicht auszuhalten, deren wirksamkeit vom vortragenden eingehend geschildert wird. unter dem einflusz der Engländer steht nach der ansicht des vortragenden auch die letzte Straszburger schauspielgattung, das lateinische schuldrama, über welches er interessante aufschlüsse erteilt. zum schlusse bespricht er die hohe bedeutung des besten dichters dieser gattung, Kaspar Brülows.

Archäologische section.

Die verhandlungen leitet hr. prof. dr. Blümner (Zürich); schriftführer hr. stud. phil. Ott (Zürich).

Erste sitzung, donnerstag den 29 september 8 uhr.

Hr. prof. dr. v. Duhn (Heidelberg) spricht über 'die augenblicklichen wege, ziele und factoren der archäologischen forschung in Italien'.

Anknüpfend an den wechsel in der leitung des archäologischen instituts und die übersiedelung der annali und monumenti nach Berlin schildert der redner zunächst die wege, welche die archäologische forschung in Italien bis jetzt gegangen. obenan steht die erforschung des landes selbst (kartographie, climatologie usw., vgl. Nissens italische landeskunde). aber auch über die bewohner desselben und ihre geschichte wünschen wir auskunft. diese werden uns wahrscheinlich nur archäologie und sprachwissenschaft geben. ein erstes capitel dieser geschichte schrieb Helbig in seinem buch 'die Italiker in der Poebene', in welchem er die arbeiten gewissenhafter italienischer forscher auf prähistorischem gebiete, namentlich dem der pfahlbauten, der sog. terremare (zu nennen sind besonders Chierici, Strobel, Pigorini u. a.), zusammenfaszt. einläszlich schildert der redner nun die verdienste der Italiener um schaffung einer wissenschaftlichen methode und genaue beobachtung, ihre segensreiche wirksamkeit in ihrem centralorgan, dem bulletino di paletnologia Italiana, welchem specialorgane der einzelnen landschaften und ausgrabungsberichte in den Atti dell' accademia de' Lincei zur seite stehen, die planmäszige, gewissenhafte ordnung der fundstücke in den museen, besonders in Reggio Emilia, Esti, Bologna, Florenz und im Museo Italico in Rom, die sich ganz anders präsentieren als manche früher gegründete italienische museen.

Wenn es auch noch lange dauern wird, bis die übrigen capitel altitalischer geschichte folgen werden, so haben wir doch schon aus der bisherigen forschung reichen gewinn gezogen. wir kennen die verschiedenheit der stämme, die entwicklung der ansiedlungsarten, die merkwürdige verschiedenheit der bestattungsbräuche; wir entdecken allerlei spuren der götterverehrung, erkennen manche factoren des materiellen lebens (speise, trank, beschäftigung), lernen mit sicherheit unterscheiden, was von den fundgegenständen einheimisch, bzw. mitgebracht, und was importiert ist. mit freilich oft kühner combination sucht man auch schlüsse zu ziehen auf die jeweiligen culturstadien, ethnische gleichheit und ungleichheit, die wege und intensität der handelsbeziehungen. deshalb hat auch das archäologische institut sich nicht auf die dauer den anforderungen dieser forschung entziehen können.

Wichtig ist Italien sodann durch seine gräber und ihren schmuck, welcher groszenteils aus Griechenland, auch Phönizien importiert wurde. deshalb werden die fundthatsachen italischer gräber trotz der funde auf der akropolis, in Rhodos, Naukratis usw. immer der wichtigste anhaltspunkt für vasenchronologie bleiben, werden wichtig sein auch für die beurteilung der terracotten und metallgegenstände entsprechender provenienz. so hat sich denn, namentlich in Etrurien, die localforschung wesentlich der erforschung der ältesten fundschichten zugewendet und recht bedeutende resultate erzielt (Vetulonia, nekropole von Tarquinii, Chiusi), wie die trefflichen, neu gegründeten museen zeigen.

In Rom hat die aufdeckung der gräberwelt am Esquilin, Viminal, Pincius usw. bis weit vor Servius hinaufgeführt und enge verwandtschaft des bestattungsritus mit dem latinischen vom Albanerberg und dem der Etruria maritima und Villanova ergeben. die gewaltigen umwälzungen des stadtbodens haben endlich unsere topographische kennt-

nis namentlich des forums und seiner umgebung, des Marsfeldes und der Tiberumgebung erheblich erweitert.

Eine menge von kunstwerken der antiken plastik, namentlich der früher sog. zweiten attischen schule, seltener der asianischen art füllt jetzt die neuen museen, aber man darf doch das direct hellenische oder hellenistische nicht überschätzen, musz sich vielmehr klar zu machen suchen, was Rom selbst dazu gethan, was überhaupt römische kunst ist.

Weniger gut steht es, wenn man von Sicilien, Campanien und Paestum absieht, mit den übrigen teilen des alten königreichs Neapel. in Sicilien freilich sind Selinus, Segesta, Akragas, Syrakus (Cavallaris [vater und sohn] und Holms topographia archeologica) angelpunkte der forschung geworden. aber im festländischen teil des alten königreichs herscht regeres leben nur in Campanien, Tarent und neuerdings in Rhegion und der Calabria ulteriore. hübsche resultate für die älteste geschichte lieferten die ausgrabungen in Kyme, dann in Capua, Suessula, Nola und im innern bis nach Samnium hinein. auch Neapels geschichte erhält durch gräberfunde aufhellung, nicht weniger gehts in Pompeji vorwärts. im übrigen lande herscht ruhe. Tarent nur hat durch terracottenfunde die aufmerksamkeit auf sich gezogen, und durch neuere funde dürfte die frage nach dem verhältnis der sog. apulischen vasenmalerei zu Tarent gefördert werden. auch in Rhegion und Sybaris entstiegen dem boden interessante stücke, sonst fehlen überall in Unteritalien gut geschulte kräfte.

Auf Sardinien endlich sorgen die trefflichen museen von Cagliari und Sassari für festhalten der funde und fundthatsachen.

Nachdem der redner diese übersicht über den gegenwärtigen gang und stand der archäologischen interessen in Italien gegeben, formuliert er seine wünsche für die zukunft. als grundlage verlangt er mehr kartographische arbeiten, gute specialkarten, aber auch karten des ganzen landes, welche die aus den funden sich ergebende geschichte durch farben darzustellen hätten. nicht fern davon liegt die untersuchung antiker stadtanlagen nach ihren principien, ihrer allmählichen vergröszerung, dem zeitpunkt ihres zurückgehens usw., und untrennbar von solchen historisch-topographischen fragen ist die architekturgeschichte, bisher das stiefkind der archäologie. aber auch ganze monumentenclassen harren noch der sammlung, sichtung und durcharbeitung, so z. b. die norditalischen bronzegefäsze, die localvasen Italiens, die altetruskischen steinkisten mit reliefschmuck, die etruskischen sarkophage, das alte bronzegerät und die kleinen bronzefiguren, die grabgemälde, die römischen wandgemälde u. s. f. mit der wandmalerei sind wir in das gebiet der römischen kunst getreten. da bleiben zu behandeln die gewaltige baukunst, die geschichte und technik des bauhandwerksbetriebs, die echt italische porträtkunst und reliefplastik. in diesem zusammenhang ist auch eine wissenschaftliche katalogisierung der groszen sammlungen Italiens — Vatican, Capitol, villa Albani, villa Borghese usw. — zu wünschen.

Zum schlusz schildert der vortragende die organisation der archäologischen forschung, wie sie seit der einigung Italiens durch private und die regierung vorgenommen worden ist, und bespricht die dadurch wesentlich veränderte stellung, welche das institut in zukunft dieser gegenüber einzunehmen haben wird.

Die discussion benutzt hr. prof. dr. Michaelis (Straszburg) zu ergänzenden, die veränderungen im institut rechtfertigenden bemerkungen.

Zweite sitzung, freitag den 30 september 8 uhr.

An der zweiten sitzung beteiligen sich auch die mitglieder der philologischen section. hr. rector dr. Weizsäcker (Calw) spricht 'über die topographie der athenischen Agora bei Pausanias'.

Die anschauungen des vortragenden über die markttopographie sind

in ihren hauptzügen durch seine abhandlung im 9n heft von Fleckeisens jahrbüchern bekannt geworden, der referent erlaubt sich deshalb, von einem bericht über diesen vortrag umgang zu nehmen.

An der discussion beteiligen sich die herren prof. dr. v. Duhn, Michaelis und B. Schmidt, sämtlich in ablehnendem sinne.

Dritte sitzung, samstag den 1 october 8 uhr.

Hr. dr. Herzog (Freiburg i. B.) hält seinen angekündigten vortrag 'zur vasenexegese'.

Der redner bespricht zunächst fünf unteritalische vasenbilder, welche uns einen mann im kampfe mit einem gewaltigen stier zeigen, nemlich
A) Berlin 3145 = Millingen peint. ant. pl. XI.
B) Jatta 1097, noch nicht publiciert.
C) Neapel 3252 = arch. z. 1883 taf. 11.
D) Jatta Vari Caputi 377, 1 = ebd. taf. 7.
E) Neapel 2413 = Heydemann, Iason in Kolchis (XI. Hall. Winkelmannprogr. nr. 1 der tafel).

A stellt unzweifelhaft den Herakles im kampf mit dem kretischen stier dar, B unzweifelhaft ein Heraklesabenteuer, aber die frau und der Eros, die auch auf C und D wiederkehren, hindern die deutung auf die bändigung des kretischen stiers. die deutung Heydemanns (a. o. 9 f.) auf Iason und Medea wird ebenfalls zurückgewiesen und nur für E zugegeben, wo die frau mit in die handlung einzugreifen scheint. es bleibt also nur der kampf des Herakles und Acheloos übrig. das schema vom Herakles im stierkampf wurde einfach auf seinen kampf mit Acheloos übertragen und diese übertragung durch die umgebenden figuren deutlich gemacht; deshalb ist Acheloos nicht wie sonst gewöhnlich in mischgestalt von stier und mensch dargestellt.

In einem andern falle wurden die ältern typen einer und derselben darstellung vollkommen umgestaltet, nemlich in zwei groszen Argonautendarstellungen Mon. d. I. XI 38. 39 (A) und ebd. III 49 (B). der vortragende gelangt durch vergleichung dieser bilder zu dem resultate, dasz von je 11 figuren auf A und B 9 einander mehr oder weniger verwandt seien, so dasz man für beide darstellungen die quelle in einer gemeinsamen vorlage suchen müsse. er bespricht sodann die groszen verschiedenheiten des stils der beiden bilder und findet, es sei keine frage, dasz A die typen der vorlage treuer wiedergebe und dasz in dieser vorlage ein stück polygnotischer kunst stecke.

In der discussion bestreiten die herren prof. dr. Blümner, Michaelis und v. Duhn die richtigkeit der vergleichung und die verwandtschaft von 9 figuren auf den beiden bildern, und leugnen, dasz eine gemeinsame quelle für die beiden bilder anzunehmen sei; sie finden überhaupt, wenn 9 figuren zweier umfangreicher bilder im einzelnen so ziemlich übereinstimmen, den schlusz auf die gegenseitige abhängigkeit doch zu gewagt.

Philologische section.

In der constituierenden sitzung wurde hr. prof. dr. Studemund (Breslau) zum präsidenten und die herren prof. dr. A. Surber und privatdocent dr. M. Guggenheim (Zürich) zu schriftführern gewählt.

Erste sitzung, donnerstag den 29 september $8^1/_2$ uhr.

Hr. prof. dr. Hilberg (Czernowitz) hält einen vortrag 'vorläufige mitteilungen über die tektonik des lateinischen hexameters'.

Die tektonik umfaszt die manigfachen wechselbeziehungen zwischen der metrischen form und dem sprachlichen material der poetischen erzeugnisse; sie lehrt, in welcher weise die dichter die sätze und einzelnen worte in das schema des verses eingeordnet haben. sie zerfällt somit

1) in die lehre von den satzfugen und 2) in die lehre von der wortstellung. der vortragende hat unter diesem gesichtspunkte die gesamte lateinische poesie von ihren anfängen bis zum ende des 9n jahrh. nach Chr. untersucht. es war ihm darum zu thun, sämtliche entwicklungsstadien nachweisen zu können, welche innerhalb der lateinischen poesie von dem antiken princip der satz- und versdiscrepanz zu dem modernen princip der satz- und verscongruenz hinüberführen. für heute will er sich auf die satzfugen beschränken und innerhalb dieser auf den hexameter.

Er bespricht zunächst das satzasyndeton nach dem daktylischen zweiten fusze, wie es sich z. b. Vergil Aen. I 17 findet. solche verse treffen wir bei Vergil, Horaz, Silius, Statius, Valerius Flaccus u. a. häufig; aber sie fehlen gänzlich bei Ovid, Lucanus, Claudianus. Ausonius und Sidonius Apollinaris bieten an dieser stelle des verses je einmal wortasyndeton, aber nie satzasyndeton. Avienus hat nur in einem vers satzasyndeton. Prudentius einmal wortasyndeton; die zulässigkeit des satzasyndetons ist bei ihm zweifelhaft. ebenso meiden das satzasyndeton an dieser stelle gänzlich Juvencus Arator, Alcimus Avitus, Calpurnius, Nemesianus und Avianus. ihnen folgt auch Italicus, der verfasser der Ilias latina. das beweist, dasz er nicht identisch sein kann mit Silius Italicus, der das satzasyndeton an dieser stelle geradezu mit vorliebe anwendet. Catull und Properz haben ebenfalls keinen solchen vers. Tibull weist, wenn man vom panegyricus auf Messalla absieht, einen einzigen derartigen vers auf (4, 4, 10), aber in einem gedicht, dessen Tibullischer ursprung angefochten ist. eine reihe scheinbar entgegenstehender verse dieser dichter heilt der vortragende durch einfache versetzung des kommas.

Das satzasyndeton nach dem dritten trochäus, wie z. b. Vergil Aen. I 290, findet sich zahlreich bei Vergil, Horaz, Ovid, Silius, Statius, Valerius Flaccus u. a. Lucanus und Claudianus haben jeder nur an einer stelle wortasyndeton, während Petronius in seinem bellum civile, in der technik dem Lucanus nicht folgend, zweimal satzasyndeton hat. Ausonius bietet wortasyndeton mehrmals, satzasyndeton nur einmal; Venantius Fortunatus mehrfach wortasyndeton, kein satzasyndeton; Avienus kein satzasyndeton, einmal wortasyndeton, Prudentius nur wortasyndeton, Juvencus und Arator keines von beiden, ebenso Italicus in der Ilias latina, während umgekehrt Silius Italicus dem beispiel Vergils folgt.

Satzasyndeton nach dem vierten trochäus lassen in der kaiserzeit nur Horaz, Martial, Ovid und Statius zu; aus der zeit der republik finden sich davon zwei beispiele in Lucilius und eines in Ennius.

Selten findet sich satzasyndeton nach der fünften hebung bei Ennius, Lucilius, Lucretius, Horaz, Persius, Juvenal, ganz vereinzelt bei Prudentius, Sidonius Apollinaris und Venantius Fortunatus.

Noch seltener endlich ist das satzasyndeton nach dem spondeischen dritten fusze; in Ovid erscheint es zweimal, erleichtert durch den umstand, dasz der erste der beiden sätze aus einem einsilbigen worte bestand. sonst sind solche verse schwerfällig und unbeholfen und werden deshalb gemieden, wenn nicht der dichter sie absichtlich anwendet, wie z. b. schalkhaft Horaz ars poet. 447.

Der vortragende redet endlich noch von einigen sprachlichen erscheinungen, welche zwar nichts auffälliges bieten, aber doch nur vereinzelt oder äuszerst selten vorkommen, und zeigt zum schlusse an der geschichte des dixit, et, wie es Vergil Aen. I 402 steht, wie 'manigfache wandlungen die typischen, formelhaften bestandteile der poetischen sprache im lauf der jahrhunderte erfahren haben'.

Die discussion benutzen die herren dr. Wotke (Wien) und prof. dr. Surber (Zürich).

Zweite sitzung, donnerstag den 29 september 4 uhr.

Hr. prof. dr. H. Hagen (Bern) spricht 'über die kritischen zeichen der alten Berner Horaz- und Serviushandschrift cod. 363 saec. IX'.

Die kritischen zeichen, wie sie aus dem von Bergk zuerst edierten anecdotum Parisinum bekannt geworden und in den berühmten Homerscholien anwendung gefunden haben, standen auch bei den Römern in gebrauch, wie aus Isidor orig. I 21 und den der aufzeichnung der 21 notae im anecdotum Paris. folgenden worten 'his solis in adnotationibus Ennii Lucilii et historicorum usi sunt Ennius Vargunteius etc.' hervorgeht. ein praktischer gebrauch derselben in lateinischen handschriften konnte aber bisher nicht nachgewiesen werden. der vortragende glaubt nun, derartige zeichen im obgenannten cod. Bongars. entdeckt zu haben. sie sind freilich zum gröszern teil anders gestaltet als die bisher bekannten, beziehen sich aber unzweifelhaft auf den text. ihre entstehung verdanken sie vermutlich erst dem mittelalter, sie liefern aber trotzdem einen nicht unwichtigen beitrag zur beleuchtung des handschriftenwesens des neunten jahrhunderts.

Der redner führt an:

1) ☧ das chi und rho, chresimon, auch crisimon genannte zeichen. es steht im Berner cod. nur an stellen, an denen etwas sprachlich oder sachlich bemerkenswertes vorgeführt wird. das nur hier und da auftretende zeichen ☧ besitzt allem anschein nach den gleichen wert und ist als ein auf den kopf gestelltes ☧ zu deuten; ebenso das nur in Servius, nicht in Horaz und Ovid vorkommende ☧, ein chresimon mit umgedrehtem P.

2) ·7 oder Ͽ, nur in der Serviuspartie anzutreffen, gibt an, dasz in der betreffenden zeile, gleichviel ob vorn oder hinten oder in der mitte, der anfang eines scholions vorliegt; dem anfangswort ist meistens ein liegender doppelpunkt ·· vorgesetzt. das zeichen entspricht dem paragraphus (Z) bei Isidor I 21.

3) Θ, nur an zwei stellen, unbestimmter deutung, vielleicht astronomisches zeichen. bei Isidor steht eine ähnliche nota (⊖), 'ubi quaestio dura aperiri vel solvi non potuit'.

4) T, ebenso unbestimmt, scheint etwas wichtiges hervorheben zu sollen.

5) Γ weist auf ein griechisches wort in der betr. zeile und wird auf gräcisiertes G, d. h. Graecum zurückzuführen sein.

6) √, der buchstabe r, zeigt eine, bisweilen zwar nur geringe verderbnis einer stelle an. unterstützt wird dieses zeichen durch ein beigefügtes deest.

7) Z (Ẕ), der buchstabe Z, weist ebenfalls auf eine verderbnis. an zwei stellen, wo mehrere fehler vorliegen, finden sich beide zeichen, √ und Z, neben einander. Z scheint eine abkürzung für ζήτει, ζητητέον, √ für requiras, retractes zu sein.

8) q (mit oder ohne punkt), für quaere, quaeras, quaerendum, quaestio (welches mehrmals ausgeschrieben ist), steht an stellen, welche eine weitere untersuchung erfordern. einmal steht ·d·q, entweder quaestio doctorum, oder das ·d· enthält den namen irgend eines mittelalterlichen grammatikers, z. b. des philosophen Dodo.

9) v oder v̄, versus; in der zeile steht jeweilen ein vers.

10) f oder f̃, d. h. fabula, in der betr. zeile ist von einem mythos die rede. dagegen mȳs bezeichnet nicht fabula mystica, sondern figura mystica, was an mehreren stellen ausgeschrieben ist.

11) c mit oder ohne punkt, darüber oder darunter ein ſ mit oder ohne punkt, lenkt die aufmerksamkeit des lesers auf wichtige stellen hin. ſ ist die abkürzung von semper, c von cōr, welches durch ein

schottisches (der schreiber des cod. war ein Schotte) wort cormac oder comgan (beides ausgeschrieben) aufzulösen ist. dieses wort musz die bedeutung des aufpassens haben.

12) ähnlich kommt ſ allein vor; zu ergänzen ist der imperativ eines verbs des beobachtens; man findet es ferner in verbindung mit vor- oder nachgesetztem l, aufzulösen lege semper; ähnlich hic l. = hic lege, oder l allein = lege, alles auch vollständig ausgeschrieben; endlich wird dieses l auch mit q zusammengestellt und heiszt dann in quaestionem lege, quaerens lege, quaere lege, wie ℞ $\frac{q}{ſ}$ = quaere semper.

Diese randbemerkungen entspringen alle der absicht des schreibers oder der leser des cod., sich am rande auffallendes zu notieren. sie sind, wenige fälle abgerechnet, von der hand des schreibers beigefügt, bzw. aus der vorlage copiert. zum schlusse weist der vortragende nach, dasz der schreiber ein Schotte war und die handschrift in einem kloster Oberitaliens geschrieben wurde.

An der discussion beteiligen sich die herren prof. dr. Iwan Müller (Erlangen), prof. dr. Wölfflin (München) und dr. Corssen (Jever).

Dritte sitzung, freitag den 30 september 9 uhr.

Hr. prof. dr. Crusius (Tübingen) spricht 'über die nomosfrage'.

Der sprechende weist zunächst die erklärung zurück, welche Westphal der überlieferung des Pollux (IV 66) über die anlage eines Terpandrischen nomos gegeben hat, und erklärt die umstellung der μετακατατροπά hinter den ὀμφαλός und die gleichstellung von ἐπαρχά mit προοίμιον und ἐπίλογος mit ἐξόδιον und den ausschlusz dieser teile vom eig. nomos, ferner die deutung von σφραγίς als schluszteil als unmöglich. zur belebung des toten schemas biete der auletische nomos keine anhaltspunkte. der Terpandrische nomos stehe vielmehr auf rhetorischem boden, wie der terminus ἐπίλογος bezeuge und der durch Aristoteles gesicherte mangel strophischer gliederung des nomos indirect bestätige. sicher waren die νόμοι Terpanders hymnen auf Apollo und die andern götter Lakoniens, es fehlte ihnen aber auch das epische und lyrische element nicht. der vortragende erläutert sodann das verhältnis der termini νόμος und προοίμιον und gelangt zu dem resultate, dasz dieselben einander nicht ausschlieszen, sondern der allgemeine begriff νόμος den speciellern προοίμιον mit umfassen könne. wenn nun auch von der viel bewunderten kunst des Terpander wenig direct überliefert ist, so finden sich doch vielleicht nachahmungen in den erhaltenen litteraturresten, freilich nicht, wie Westphal meinte, bei Pindar und Aeschylos und in dem bekannten 'hohen liede' Catulls, wohl aber in der spätern hymnenlitteratur. in gewissen hymnen des Kallimachos und des corpus Theocriteum glaubt der redner solche wiedererkennen zu dürfen, ja auch bei den schülern der Hellenisten, bei den Römern, weisz er sie in liedern des Tibull und Properz nachzuweisen. wie nun die genannten dichtungen von Terpander mittelbar oder unmittelbar abhängig sind, so hat Terpander auch vorgänger oder vorstufen gehabt, und diese sind in den Homerischen hymnen, namentlich dem Apollohymnus, zu suchen. hierfür spricht, wie hr. Crusius zeigt, auch die tradition. von dem auf diese weise gewonnenen standpunkt aus entwirft nun der redner ein bild der nomosform, aus welchem wir nur die erklärung der σφραγίς hervorheben. in der σφραγίς sei nemlich immer von den persönlichen interessen des dichters die rede, der durch die nennung seines eignen namens oder desjenigen eines freundes oder sonst eine individuelle äuszerung gewissermaszen sein geistiges eigentum habe schützen wollen. hernach wird gezeigt, dasz auch Alkman und Stesichoros in ihren hymnen von den nomen des Terpander ausgegangen seien, und dasz auch Simonides und Pindar die sich allmäh-

lich umgestaltende form nicht nur in den hymnen beibehalten, sondern auch den enkomien und epinikien zu grunde gelegt haben. zum schlusse gab der vortragende eine skizze der historischen entwicklung des νόμος.

In der discussion beanstandet hr. oberlehrer dr. v. Jan (Straszburg) die vom vortragenden nach der überlieferung des Pollux beibehaltene aufeinanderfolge der sieben teile des Terpandrischen nomos und polemisiert ferner gegen die von dem vortragenden aufgestellte neue erklärung des wesens und inhalts der σφραγίς, die ihm vielmehr das gebet an die gottheit, und zwar zunächst an den Apollo enthalten zu haben scheint. gegenüber diesen einwendungen hält hr. prof. Crusius seine darstellung in allen punkten aufrecht.

Vierte sitzung, samstag den 1 october 8 uhr.

Hr. prof. dr. Wackernagel (Basel) handelt 'über die geschichte des historischen infinitivs'.

Der redner erklärt einleitend, nicht die geschichte, sondern vielmehr die vorgeschichte des sog. inf. hist. behandeln und eine erklärung der bisher nicht oder wenigstens ungenügend erklärten spracherscheinung geben zu wollen.

Die annahme Quintilians, dasz neben dem infinitiv ein verbum finitum wie coepit ausgefallen sei, ist ganz veraltet. aber ebenso wenig befriedigen die am meisten gebilligten erklärungen der grammatiker alter schule. der Vergilforscher Wagner nemlich sah im historischen infinitiv einen rest primärer sprachzustände, wo das verbum eben nur in einer nicht nach personen, tempora, numeri und modi geschiedenen form gesetzt wurde. mit recht wurde ihm von Mohr (de inf. hist., Halle 1878) entgegengehalten, dasz dabei die speciellen gebrauchseigenheiten des inf. hist. völlig unerklärt bleiben. Mohr selbst folgte der am meisten verbreiteten meinung, die erregtheit des schriftstellers oder das bedürfnis, die handlung an und für sich hervortreten zu lassen, bewirke den infinitivischen ausdruck. allein diese erklärung gibt uns keinen aufschlusz über die entstehung der construction und erfaszt überdies ihre natur gar nicht genau. von seiten der sprachvergleicher wurde auf die gleiche construction des lithauischen hingewiesen. Jolly (geschichte des inf., München 1873) hat sich namentlich damit beschäftigt und ist für das hohe alter dieser spracheigenheit eingetreten. allein seine erklärung (s. 181), dasz im latein und lithauischen aus der vorwärts strebenden dativischen kraft des infinitivs sein gebrauch in eilfertiger, rasch voranschreitender erzählung sich entwickle, ist bedenklich. ebenso wenig genügt der standpunkt von J. G. Schmalz (handbuch der classischen altertumswissenschaft II s. 251), der betreffende sprachgebrauch sei ein ausflusz der finalen bedeutung des infinitivs. der historische infinitiv bezeichne eine neue handlung, zu welcher sich das subject hinwende.

Schon Jolly stellte den inf. hist. zusammen mit dem aus Homer allbekannten imperativisch gebrauchten unter die gemeinsame rubrik des absoluten infinitivs und wies den engen zusammenhang zwischen den beiden gebrauchsweisen nach. da aber der imperativische infinitiv in den ältesten indogermanischen sprachdenkmälern (Veda, Avesta, Homer) allein vorkommt, musz der historische infinitiv jünger sein, er musz aus dem imperativischen hergeleitet werden, er musz eigentlich ein infinitivus imperativus gewesen sein.

In den slavischen sprachen wird der imperativ sehr oft erzählend verwendet, aber nur, wo in rasch fortschreitender erzählung eine schnell vorübergehende handlung berichtet wird, und nur wenn ein die ganze situation in die vergangenheit versetzendes verbum vorausgegangen ist; also ganz genau wie beim lateinischen inf. hist. im kleinrussischen ferner wird der durch die partikel nu, numo, nute verstärkte infinitiv, der gewöhnlich auffordernde bedeutung hat, in lebhafter erzählung

gerade so wie der historische imperativ selbst gebraucht, ein schlagender beweis, dasz für den infinitiv die imperativische bedeutung die durchgangsstufe zur verwendung als inf. hist. gebildet hat. der redner zeigt hernach, wie derselbe gebrauch auch dem esthnischen und unserer deutschen sprache nicht fremd sei, und sich auch im indischen analoga finden, und faszt schlieszlich die gewonnenen resultate zusammen. das lateinische und lithauische erbten aus der indogermanischen grundsprache die fähigkeit, den infinitiv imperativisch zu verwenden, und gelangten von da aus unter gewissen bedingungen zum inf. hist. längere zeit giengen die imperativische und historische bedeutung neben einander, durch die ausbildung des letztern gebrauchs aber mag das schwinden des erstern im lateinischen veranlaszt worden sein. übrigens glaubt der vortragende nachweisen zu können, dasz auch dem lateinischen der vorhistorischen zeit ein imperativischer infinitiv eigen war; er zeigt nemlich, dasz die passivformen auf -mini laut für laut griechischen infinitiven auf -μεναι entsprechen, dasz die endung -mini ursprünglich durchaus dem imperativus zueignete und von hier auf die andern modi übertragen wurde.

Die discussion benutzen die herren prof. dr. Schweizer-Sidler, dr. Wotke und prof. dr. Studemund zu einigen kurzen bemerkungen.

Hernach bespricht hr. prof. dr. H. Schweizer-Sidler (Zürich) 'die stellung des lateinischen zum griechischen'.

Der redner zeigt in seinem vortrage, dasz die schon von Varro und Dionysios von Halikarnassos, in neuerer zeit von Niebuhr und O. Müller vertretene anschauung, dasz das lateinische, wenn auch nicht die pulchra filia pulchrioris matris, so doch die pulchra soror pulchrioris sororis sei, durch die neueren forschungen (Joh. Schmidt, Brugmann, Leskien) erschüttert worden sei. deswegen könne jetzt von einer graeco-italischen oder graeco-italo-keltischen familiengenossenschaft nicht mehr die rede sein, sondern es habe eine strengere, schärfere scheidung des lateinischen vom griechischen einzutreten. die beweise hierfür will er nicht vollständig erbringen, sondern sich damit begnügen, aus den hauptgebieten der grammatik einzelnes hervorzuheben.

Da wirkt in erster linie neben dem indogermanischen der dialektische accent, der auf italischem gebiete namentlich die endsilben empfindlich schädigt. er bewirkt, dasz z. b. -ro in *agros zum vocalischen r wird; die gleiche erscheinung tritt uns nicht im griechischen, wohl aber im althochdeutschen entgegen, vgl. goth. akrs und ahd. achar. aus dem gebiete des vocalismus ist zu erwähnen, dasz das lateinische gern ein ĕ vor n mit folgendem consonanten, regelmäszig vor ng und gn in i übergehen läszt; hier herscht wieder übereinstimmung mit dem germanischen. vom griechischen ganz verschieden ist ferner der ausdruck eines indogermanischen, in unbetonter silbe aufspringenden sonantischen r, l, m, n, vgl. z. b. ἑκατόν und centum. erwähnenswert ist ferner die verschiedenheit des ablautes in dō dătus neben δω- δοτός u. ä., die vocalische natur von r und l mit vorausgehender muta; die eigenart des italischen, den alten diphthong eu zu meiden und durch ou zu ersetzen, was es wieder mit andern europäischen idiomen, nicht dem griechischen, gemein hat.

Auf dem gebiete des consonantismus ist es italische eigentümlichkeit, dasz an stelle von alten und griechischen vollen aspiraten nur spiranten auftreten. ganz verschieden werden im lateinischen und griechischen ferner die spiranten s, j, v behandelt. nie ist auf italischem gebiete ein s zwischen zwei vocalen verhaucht, italisch ist es dagegen, dasz ein s vor tönenden consonanten tönend wird und sodann consequent schwindet, in der tonsilbe mit, in unbetonter silbe ohne ersatzdehnung. uritalisch ist ferner das überschlagen von sr in fr, welches im lateinischen inlaut als br erscheint. das gesetz ferner, dasz altes dt, tt zu ss wird, hat das lateinische mit dem germanischen gemein.

auf dem gebiete der gutturale endlich steht das lateinische dem griechischen ebenfalls nicht allzu nahe; sein qu, sein gv und daraus abgebröckeltes v hat es eigentümlich.

Ebenso grosze eigentümlichkeiten hat das lateinische auf dem gebiete der wortbildung, seiner conjugation und declination. hierher gehört z. b. die auch im germanischen vorkommende überleitung von -ti-stämmen in nasalstämme, die herausbildung von geschlechtigen stämmen aus ursprünglich ungeschlechtigen auf -os und -es. das lateinische verwendet sodann wie das germanische für den eigentlichen comparativ nur das suffix -iōs und hat es durchweg in ursprünglicherer gestalt erhalten als das griechische. dem lateinischen eigen ist ferner das gerundivum, welches, wie Thurneysen glänzend bewiesen, aus dem partic. imperf. act. durch das suffix -no weitergebildet ist. auch die infinitivstämme unterscheiden sich von den griechischen wesentlich, und das lateinische part. fut., ein von einem subst. auf -tor abgeleitetes adjectivum, hat seine analogie nur im sanskrit. von den dem lateinischen eignen suffixen ist sodann -la oder vielmehr -sla (z. b. in suadēla) hervorzuheben.

Aus dem gebiete der declination darf nach den neuern forschungen ego und octo nicht mehr für die graeco-italische einheit angeführt werden. dem griechischen gegenüber ist dem lateinischen eigen der schwund des dualis aus dem lebendigen gebrauche (abgesehen vom versteinerten zahlwort), ferner die frische erhaltung der declinationskraft alter casus. der alte ablativus hat, wenn er sich auch im lateinischen in späterer zeit mit dem sociativus-instrumentalis und dem locativus vermengte, doch einstmals ein individuelles dasein gehabt. schärfer als im griechischen waren locativus und dativus auseinander gehalten. und eine specifisch lateinische neubildung war die des genitivs auf i.

Was die conjugation anbetrifft, so ist eine hervorstechende eigentümlichkeit des italischen die bildung der passivformen mit r, welche wir im keltischen wiederfinden, ferner das völlige aufgeben des augments. dadurch schwindet der aorist bis auf wenige formen und verschmilzt auch formell mit dem eigentlichen perfect. für das imperfectum ward wie im slavischen eine neubildung notwendig; das perfect selber aber gestaltete sich auf italischem gebiete in durchaus selbständiger art.

Durch lauten beifall bezeugte die versammlung dem nestor der züricherischen philologen ihre hohe verehrung.

Mathematisch-naturwissenschaftliche section.

Vorsitzender: hr. prof. dr. Weilenmann (Zürich), schriftführer: die herren prof. Poult (Chur) und prof. dr. G. Schoch (Zürich).

Erste sitzung, donnerstag den 30 september 8 uhr.

Hr. dr. U. Aeschlimann (Winterthur) spricht über 'geometrische anwendungen der kubischen gleichungen'.

Die aufgabe, von einer kugel mit dem radius r ein segment mit gegebenem inhalt abzuschneiden, führt für die höhe derselben auf eine kubische gleichung mit drei reellen wurzeln, von denen jedoch, wie die anschauung zeigt, zwei der aufgabe fremd sind. construiert man in den endpunkten A und B eines durchmessers der kugel zwei zu einander senkrechte tangenten $AC = 2\pi r$, $BD = 2r$, so schneidet jede zu AB senkrechte ebene die kugel und das tetraeder $ABCD$ in flächengleichen figuren (vgl. A. Ziegler fundamente der stereometrie, München 1872, s. 61). kugel und tetraeder sind demnach inhaltsgleich. die obige aufgabe läszt sich also auf die andere zurückführen: man soll von dem tetraeder $ABCD$ parallel zu zwei gegenüberliegenden kanten ein segment von gegebenem volumen abschneiden. hier ist die bedeutung der drei wurzeln leicht zu erkennen. die eine (zwischen o und $2r$) entspricht

der eigentlichen aufgabe; die zweite (zwischen $2r$ und $3r$) liefert das vorgeschriebene volumen als differenz des ganzen tetraeders weniger dem körper, welcher von dem über der kante BD liegenden offenen raum abgeschnitten wird, und die dritte (zwischen o und $-r$) liefert den vom offenen raum über AC abgeschnittenen körper.

Die über AC und BD liegenden offenen räume entsprechen aber dem zur kugel supplementären zweischaligen, gleichseitigen rotationshyperboloid, für welches A und B die scheitel sind. dieses bildet also mit der kugel zusammen die vollständige geometrische figur, welche dem durch die auflösung gelieferten algebraischen ausdrucke entspricht. in dieser vollständigen figur sind auch zu deuten die lösungen der aufgaben:

1) man soll von einer kugel ein segment abschneiden, dessen inhalt gleich ist demjenigen eines kegels über dem schnittkreis mit gegebener spitze.

2) man soll einer kugel einen cylinder (prisma) oder kegel (pyramide) von gegebenem volumen einbeschreiben.

In allen diesen aufgaben kann man übrigens die kugel durch ein beliebiges ellipsoid ersetzen.

Hierauf hält hr. prof. dr. G. Schoch (Zürich) einen vortrag über 'auffallende geographische verbreitung einiger insectengruppen'.

Er behandelt einige eigentümliche vorkommnisse in der geographischen verbreitung der insecten, wo in weitgetrennten ländern, die ungefähr unter den gleichen breitegraden liegen, stellvertretende arten oder dieselben arten vorkommen, während ein breiter zwischenliegender ländergürtel von ganz analogem landschaftlichen habitus keine spur der betreffenden arten zeigt.

Nach diesen vorträgen besuchte die section unter leitung des hrn. prof. dr. Weilenmann das neue gebäude für physik und physiologie, welches der kanton Zürich für die universität und die kantonsschule hat herstellen lassen. hr. Weilenmann wies einige neue physikalische instrumente vor und erklärte dieselben.

Zweite sitzung, freitag den 30 september 8 uhr.

Hr. prorector Krzymowski (Winterthur) gibt in seinem vortrage 'über die graphische darstellung im mathematischen und physikalischen unterrichte' zuerst die bekannte graphische darstellung der identischen gleichungen: $(a-b)^2 = a^2 - 2ab + b^2$ und $(a-b)(a+b) = a^2 - b^2$. aus der physik gibt er als beispiele die graphische darstellung des weges $s = ct$ bei der gleichförmigen, und desjenigen $s = ct + \frac{p}{2}t^2$ bei der gleichförmig beschleunigten bewegung, sowie der arbeit $A = P.s$. er erwähnt ferner, dasz das Ohmsche gesetz durch graphische darstellung bewiesen werden könne. am schlusse zeigt er, dasz die bekannte optische gleichung $\frac{1}{a} + \frac{1}{\alpha} = \frac{1}{f}$, wenn a und α als variable betrachtet werden, eine hyperbel repräsentiert, deren gleichung durch parallelverschiebung beider coordinatenaxen um die grösze f auf die form $a.\alpha = f^2$ gebracht werden kann.

Hierauf spricht hr. prof. dr. Hess (Frauenfeld) über 'die wellenlehre im physikalischen unterrichte der mittelschule'.

Durch die groszartigen entdeckungen der letzten jahrzehnte ist der unterrichtsstoff der physik so gewachsen, dasz es zeitgemäsz erscheint, da einen organischen zusammenhang zu schaffen, wo ein solcher durch die natur der sache geboten ist. die 'allgemeinen eigenschaften' und die 'mechanik' sollen wie bisher das fundament bilden und ihnen die electricitätslehre aus zweckmäszigkeitsgründen folgen. dagegen ist

es angezeigt, die wellenlehre, optik, wärme und akustik gemeinsam und zwar mit der wellenlehre als grundlage durchzunehmen.

Nachdem die Huyghensche wellentheorie des lichts unumstöszlich befestigt und durch die untersuchungen verschiedener gelehrter die gemeinsamen eigenschaften der licht-, wärme- und schallwellen nachgewiesen und das gesetz von der erhaltung der energie sich eingebürgert, dürfte es sich der mühe lohnen, zu untersuchen, ob nicht die behandlung der vier letzten gebiete nach einander, nicht neben einander mit vorteil eintreten könnte, etwa in folgender art.

Die grundlage der wellenlehre bildet die schwingende bewegung eines punktes. am einfachsten zu behandeln ist die gleichförmige kreisbewegung und anschlieszend die geradlinig schwingende bewegung als projection von jener, mit geltendmachung der constanz der energie u. s. f. die schwingungen der körpermoleküle und des äthers werden als hierher gehörig eingereiht. je nach der übertragung der letztern auf unsere sinnesorgane empfinden wir licht, wärme oder schall.

Die verschiedenen farben unterscheiden sich ebenso wie die verschiedenen töne durch die anzahl der schwingungen in der secunde. die intensitäten des lichtes sowohl als der wärme und des schalles hängen von der energie der schwingenden massenelemente ab. wird dieselbe nicht ersetzt, so nimmt die stärke ab, der leuchtende körper erlischt, der warme wird kalt und der tönende verstummt. durch ständige energiezufuhr kann dagegen die intensität zur unerträglichkeit gesteigert werden.

Daran schlieszen sich die theorie der ausdehnung, änderung der aggregatform, schwingungszahl der töne, ihre intervalle und tonreihen.

Hierauf schlieszt sich an die schwingende bewegung von punktreihen die wellenbewegung, licht-, wärme- und schallstrahlen und ihre geradlinige fortpflanzung, sowie die geschwindigkeit letzterer.

Die wellenfläche, alle punkte gleichzeitiger erregung umfassend, die abnahme der intensität mit dem quadrate der entfernung für licht, wärme und schall sind die weitern behandlungsgegenstände, und liefern die grundlage für photometrie, messung der strahlenden wärme und calorimetrie.

Die elemente einer wellenfläche sind selbst arbeitsfähig und können energie abgeben, die vom getroffenen körper absorbiert wird. das wesen der absorbtion ist durch die gesetze von Kirchhoff (ein körper absorbiert nur solche strahlen, deren schwingungszahlen bereits im körper vorhanden sind) und Lommel (dasz auch die doppelten und halben schwingungszahlen absorbiert werden können) klar gelegt, und damit auch die verwandtschaft von resonanz, phosphorescenz, fluorescenz und calorescenz. ihre gleichzeitige behandlung im unterrichte kann daher nur fruchtbringend sein.

Es folgt die besprechung der reflexion der wellen. die spiegelgesetze werden als für licht, wärme und schall gültig nachgewiesen.

An die reflexion reiht sich die lehre von der brechung. man hat versuche zum nachweis derselben für alle drei strahlengattungen. specielle behandlung erfährt die brechung des lichtes.

Ein weites gebiet physikalischer erscheinungen eröffnet sich durch die untersuchung der interferenz oder des zusammenwirkens der schwingungen. nur die einfachsten fälle zusammengesetzter wellen werden im unterrichte vorgeführt werden können und zwar in optik, wärmelehre wie in akustik.

Die interferenz entgegengesetzt laufender wellen spielt eine wichtige rolle namentlich in der akustik bei pfeifen, saiten, stäben, platten, die daher hier ihre besprechung finden dürften.

Die kreiswellen oder wasserwellen als interferenz einer geraden transversal- und einer longitudinalwelle mit ein viertel schwingungsdauer phasendifferenz können an dieser stelle noch platz finden.

Die gemachten andeutungen sollen als eine der discussion würdige skizze aufgefaszt werden.

Durch eine behandlung der optik, wärme und akustik in der auseinandergesetzten weise würde ein grundstock geschaffen, der von den schülern überblickt werden könnte. der weitere ausbau des gebäudes kann je nach der verfügbaren zeit und den gegebenen umständen einfacher oder weitläufiger gestaltet werden.

In der discussion betont der vorsitzende, dasz man angesichts der ausdehnung, welche die physik gewonnen, jedenfalls an eine modification des unterrichts denken müsse. diese könne vielleicht dadurch erzielt werden, dasz man in der von hrn. Hess beantragten weise einzelne disciplinen nicht nach einander, sondern neben einander behandle.

Zum schlusz macht hr. prof. dr. G. Schoch (Zürich) mitteilungen 'über den heutigen stand der phylloxerafrage in der Schweiz' und knüpft kritische bemerkungen an die heute noch festgehaltene gegenwehr. er empfiehlt besonders das petroleum entweder separat oder in verbindung mit schwefelkohlenstoff als desinficiens, da es die bodenoberfläche viel sicherer dem parasiten unwegsam macht und bleibender desinficiert, als der reine schwefelkohlenstoff.

Neusprachliche section.

Den vorsitz führen die herren prof. dr. K. Sachs (Brandenburg) und prof. H. Breitinger (Zürich). schriftführer hr. gymnasiallehrer E. Frey (Zürich). in der constituierenden sitzung lehnte die section die verschmelzung mit der germanistisch-romanistischen section ab; der 1e vorsitzende, hr. prof. dr. Sachs, gab eine übersicht über die geschichte der 1880 in Stettin gegründeten neuphilologischen section.

Erste sitzung, donnerstag den 29 september 8 uhr.

Hr. prof. J. Hunziker (Aarau) spricht über 'die behandlung deutscher eigennamen im französischen mit specieller beziehung auf das wörterbuch von Sachs.'

Der vortragende untersucht die frage, ob schreibung und aussprache deutscher eigennamen, wie sie von französischen lexicographen vorgeschrieben sind, auch für den französischen unterricht an unsern deutschen schulen maszgebend seien. er weist in ausführlicher auseinandersetzung nach, dasz für schreibung und aussprache der fremden eigennamen im französischen keine allgemein anerkannten normen existieren, an die sich jedermann zu halten hätte, dasz im gegenteil die beiden tendenzen französisierender und nationaler aussprache und schreibung sich aufs schärfste bekämpfen und dieser kampf auch in den widersprechenden und schwankenden angaben der lexicographen vielfach zum ausdruck komme.

Der redner bespricht sodann die stellung der schule zu diesen schwankungen und zeigt, wie die deutschen, ins französische übertragenen eigennamen nach der art der übertragung in zwei grosze gruppen zerfallen, sofern sie nemlich auch zeitlich auf einander folgen.

Die erste gruppe umfaszt althergebrachte local- und taufnamen, welche übertragen sind durch das gehör mittelst des lautes und ohne rücksicht auf die deutsche schreibung (z. b. Anvers Antwerpen; Gauthier = Walthari). einfache namen behalten den ton auf der stammsilbe, zusammengesetzte werfen ihn auf die stammsilbe des zweiten teils (Bâle, Gauthier). unbetonte endsilben fallen weg oder werden zu stummem e gekürzt (Vufflens = Wülflingen, Bade). alle diese namen sind demselben lautwandel unterworfen, wie die übrigen französischen erbwörter (w zu g im citierten Gauthier; l zu u in Moudon, Meldunum). ihre schreibung ist der französischen aussprache angepasst und weicht von der deutschen oft bis zur unkenntlichkeit ab. so entstehen doppel-

namen (Besançon Bisenze aus Vesontio). aussprache und schreibung all dieser namen sind durch langen sprachgebrauch durchaus festgestellt. die misch- und misformen in Elsasz-Lothringen gehören nicht hierher.

Die zweite, jüngere gruppe wird gebildet von übertragungen neuern datums durch das auge mittelst der schrift (z. b. Goethe gespr. göt). es sind nicht erbwörter, sondern fremdwörter. sie behalten nicht den deutschen wortton, sondern verschieben ihn auf die endsilbe (z. b. Schiller). sie reproducieren genau die deutsche schreibung, aber an stelle der deutschen aussprache der betreffenden schriftzeichen tritt die diesen schriftzeichen gewöhnliche französische. diese lautveränderungen erscheinen begründet, wenn der betreffende laut im französischen überhaupt fehlt oder doch nicht üblich ist; sie erscheinen als blosze lesefehler, wenn der laut im französischen vorhanden ist und nur anders geschrieben wird.

Hernach weist der redner nach: 1) dasz der deutsche wortaccent bei neuern übertragungen keine unüberwindlichen hindernisse bereitet, vorausgesetzt, dasz die beiderseitigen sprachverhältnisse gehörig berücksichtigt sind. 2) dasz die lautveränderungen, welche nur auf der verschiedenheit des alphabets, nicht des lautsystems beruhen, als blosze lesefehler, auch im munde des Franzosen, zu betrachten und also unbedingt zu vermeiden sind. 3) dasz auch diejenigen lautabänderungen, denen differenzen des lautsystems zu grunde liegen, grösstenteils nicht durchaus verbindlich, sondern selbst für Franzosen nur zulässig sind. in der aussprache der geschlechtsnamen erklärt der vortragende jede willkürliche abänderung für verwerflich. zum schlusz beantragt er die annahme folgender thesen:

1) althergebrachte französische formen für deutsche local- und taufnamen, sowie altüberkommene übersetzungen und doppelnamen sind aus sprachlichen gründen und gemäsz dem allgemeinen usus für jedermann verbindlich.

2) alle übrigen deutschen localnamen sind auch im französischen so zu schreiben wie im deutschen.

In beziehung auf die aussprache dieser letztern namen ist zu unterscheiden zwischen lautabänderungen, welche auf rechnung der verschiedenheit des französischen lautsystems kommen, und solchen, denen nur eine abweichende französische aussprache deutscher schriftzeichen zu grunde liegt, während die richtige aussprache keine schwierigkeit bietet. die erstern sind auch in der schule zulässig, die letztern nicht.

3) alle deutschen geschlechtsnamen, mit sehr wenigen ausnahmen, sind auch im französischen so zu schreiben und so zu sprechen, wie im deutschen.

In der discussion spricht sich hr. prof. dr. Sachs namentlich gegen these 2 aus, die er zwar für berechtigt, aber in der praxis nicht durchführbar hält.

Hierauf hält hr. prof. Eugène Ritter (Genf) einen französischen vortrag über 'lettres inédites de Jean-Jacques Rousseau à madame d'Houdetot'.

Der vortragende entwickelt einleitend die gründe, warum Rousseau in den arbeiten und publicationen der letzten 20 jahre gegenüber Voltaire in den hintergrund getreten ist. indessen ist auch Rousseau, der ja nicht nur der französischen, sondern der weltlitteratur angehört, nicht leer ausgegangen. namentlich die Genfer gelehrten haben ihre studien ihm zugewandt und durch publication unedierter documente, namentlich von briefen usw. die notwendige kritische ausgabe des schriftstellers vorbereitet. der redner durchgeht nun die bezüglichen arbeiten von Gaberel, Georges Streckeisen, Fritz Berthoud, Louis und Théophile Dufour, A. Jansen und Paul Usteri (Zürich). der einflusz

der madame de Warens endlich auf Rousseau ist bedeutend klarer geworden durch die arbeiten der herren Albert de Montet und François Mugnier. auch fremde gelehrte machten sich manigfach um Rousseau verdient, wie Lucien Percy und Gaston Maugras, und prof. Alexieff in Moskau. alle diese arbeiten beweisen die notwendigkeit einer kritischen ausgabe, namentlich der 'confessions' und der correspondenz Rousseaus, welche den 1082 edierten briefen der édition Hachette noch etwa 500—600 zerstreut liegende, unedierte beizufügen hätte. einzuschalten wären auch die sachbezüglichen briefe an Rousseau, wie sie in groszer zahl die bibliothek in Neuenburg bewahrt.

In dieser sammlung arbeitete der vortragende in den jahren 1881 und 1882 und nahm abschrift von drei unedierten briefen Rousseaus an madame d'Houdetot, die im catalog unter nr. 7890 'Brouillons de quelques lettres de J. J. Rousseau à une dame de ses amies' figurieren. die briefe tragen die ordnungsnummern lettre 5e, lettre 6e, und bilden die fortsetzung der von Streckeisen publicierten (cf. ouvres et correspondance inédites de Rousseau p. 141—165), welche die nummern 2, 3 u. 4 tragen. an die spitze ist aber nicht derjenige zu stellen, den Streckeisen dorthin stellt (cf. Jansen, J. J. Rousseau als botaniker p. 159), sondern ein unnummerierter, den der vortragende veröffentlichen wird.

Diese briefe sind an Sophie, d. h. an madame d'Houdetot gerichtet. sie tragen kein datum, können aber, wie hr. Ritter nachweist, nur in den september und die erste hälfte october 1757 fallen. sie sind namentlich deswegen interessant, weil sie als entwürfe einiger schöner stücke der 'profession de foi du Vicaire Savoyard (fast 10 seiten der briefe 5 u. 6 finden sich beinahe wörtlich wieder in der profession usw.) und des Emile gelten können. die frage, ob die in diesen briefen enthaltene abhandlung wirklich an madame d'Houdetot abgegangen sei, ist schwer zu beantworten, doch neigt der vortragende eher dazu, sie zu bejahen. den umstand, dasz der 6e brief unvollendet zu sein scheint, möchte dann hr. Ritter dadurch erklären, dasz Rousseau mitte october 1757 durch einen brief Diderots nach Genf gerufen wurde und nun keine musze mehr fand, die abhandlung zu ende zu führen. zum schlusz verliest der vortragende die erwähnten briefe.

Zum schlusz der sitzung hält hr. prof. dr. Maurer (Lausanne) seinen angekündigten vortrag: 'fragen über die organisation des neusprachlichen unterrichts an den höhern lehranstalten Deutschlands, Österreichs und der Schweiz.'

Der redner legte seinem vortrage folgende thesen und fragen zu grunde:

thesen:

1) der unterricht in den neuern sprachen sollte an den höhern schulen so geordnet sein, dasz dem angehenden philologen, sowie auch dem bildungsbedürftigen überhaupt ein lebendiges, zusammenhängendes bild der modernen culturvölker geboten würde.

2) die methodik des neuern sprachunterrichts sollte nicht nur wortkenntnisse, sondern auch sachenkenntnisse ins auge fassen.

3) um das fachliche interresse bei den im amt stehenden lehrern allseitig wach zu halten, sollten regionale, nationale und internationale versammlungen moderner philologen angebahnt werden.

fragen:

1) durch welche mittel wird den liebhabern des modernen sprachfachs die erwerbung sprachlicher, litterarischer und pädagogischer kenntnisse und fertigkeiten erleichtert?

2) welche unterrichtsmethoden und tendenzen stehen gegenwärtig in besonderer gunst?

3) wird irgendwo zusammenhang zwischen dem unterricht in den neuern sprachen und dem unterricht in den übrigen fächern erstrebt?

4) auf welche anforderungen wird von prüfungscommissionen und schulbehörden besonderes gewicht gelegt?

In begründung seiner thesen führt der redner aus, dasz die classische philologie seit Fr. Aug. Wolf und Böckh bestrebt sei, der neuzeit ein lebendiges, allseitiges bild des altertums vor augen zu führen, und dasz die germanistik und romanistik für das mittelalter ihr auf diesem wege gefolgt seien. die moderne philologie dagegen beschäftige sich fast ausschlieszlich mit der grammatisch-kritischen seite ihrer wissenschaft und vernachlässige die realien. an keiner universität finde man z. b. vorlesungen über kunst und wissenschaft, über philosophische und religiöse bestrebungen, politische und sociale einrichtungen, privatleben und sitten der modernen Franzosen und Engländer. den grund hiervon glaubt er in einer wesentlich protestantischen untugend, der weltflüchtigen abwendung vom realen, zu finden.

Dem entsprechend beschränke sich auch der neusprachliche unterricht an gymnasien und realschulen wesentlich auf wortdressur. allein der sachliche hintergrund sei, wie der vortragende an beispielen zeigt, jedenfalls ebenso wichtig wie der blosze lautbestand. der neusprachliche unterricht sollte deshalb darauf ausgehen, in einer fremden sprache denken zu lehren, was jedoch nur möglich sei, wenn der doppelnatur der wörter rechnung getragen werde, wenn man wort und bild von anfang an den sinnen zugleich entgegenbringe, d. h. anschauungsunterricht treibe.

Der redner verkennt die schwierigkeiten, welche der verwirklichung seiner wünsche entgegenstehen, nicht, aber er glaubt, dasz manche derselben beseitigt werden könnten, wenn die in these 3 postulierten versammlungen ins leben gerufen würden.

Die fragen hängen mit den thesen zusammen und gehen auf erkundigung über erziehungsverhältnisse des auslands aus; hierzu ist ja hier die beste gelegenheit geboten.

In der discussion bestreiten die herren Sachs, Proescholdt (Homburg v. d. H.) und Gutersohn (Karlsruhe), dasz es mit den realien so schlimm stehe, wie der vortragende es dargestellt; immerhin sei zu wünschen, dasz den realien, ihrer wichtigkeit entsprechend, im universitätsunterricht mehr platz eingeräumt werde.

Zu these 3 bemerkt dr. Pröscholdt, durch gründung des neuphilologentags und des neuphilologischen centralblattes sei diese these zum teil wenigstens schon verwirklicht. hr. prof. dr. Sachs wünscht, dasz auch die Schweizer sich dem deutschen centralverein anschlieszen möchten, dem sie doch näher stehen als dem schweizerischen gymnasiallehrerverein. die Schweizer erklären die gründung eines neuphilologischen vereins für wünschenswert, lehnen aber die lostrennung desselben vom schweiz. gymnasiallehrerverein ab.

Auf antrag des hrn. prof. Gutersohn faszt die section folgende resolutionen:

1) die versammlung erkennt gerne an, dasz in den neuern sprachen bezüglich kenntnisse der realien und des modernen elementes schon manche fortschritte gemacht worden sind, erklärt aber zugleich eine weitere hebung und förderung des neuphilologischen studiums im angedeuteten sinne für wünschenswert.

2) zur erreichung dieses zieles ist es von gröster wichtigkeit, dasz sowohl im universitätsunterricht, wie in den fach- und staatsprüfungen noch mehr gewicht gelegt werde auf kenntnis der modernen sprache und litteratur, des volks- und culturlebens der neuern zeit.

3) zur anbahnung eines regeren verkehrs zwischen den deutschen und schweizerischen fachgenossen wäre die gründung eines neuphilo-

logischen vereins in der Schweiz, womöglich im anschlusz an den bereits bestehenden gymnasiallehrerverband, freudig zu begrüszen.

Zweite sitzung, freitag den 30 september 8 uhr.

Hr. prof. Gutersohn (Karlsruhe) hält einen vortrag: 'gegenvorschläge zur reform des neusprachlichen unterrichts.'

Den geschichtlichen verlauf der reformbewegung als bekannt voraussetzend weist der vortragende nur darauf hin, dasz in letzter zeit eine mehr gemäszigte stellungsnahme weiterer lehrerkreise in den beschlüssen einiger lehrerversammlungen zum ausdruck gekommen sei. mit entschiedenheit weist er die forderungen extremer phonetiker zurück, anerkennt aber unumwunden die wissenschaftliche bedeutung der phonetik und die verdienste der reformer um erzielung einer guten aussprache. eingehend bespricht er sodann die gestaltung des anfangsunterrichts. er wünscht, dasz in diesem die feststehenden grundsätze der Herbart-Zillerschen wissenschaftlichen pädagogik angewendet, der unterricht also vorherschend nach synthetischer methode erteilt werde. was die zweite unterrichtsstufe anbetrifft, so erklärt er sich mit den meisten forderungen der reformer einverstanden und befürwortet namentlich die frühzeitige berücksichtigung zusammenhängender lesestücke, inductive behandlung der grammatik, beschränkung der regeln auf das wesentliche und notwendige und endlich gute verteilung des grammatischen stoffes. in kritischem überblick durchgeht er hernach die schulbücher alter und neuer methode und legt schlieszlich der section eine reihe von thesen vor, welche in folgender fassung angenommen werden:

A. anfangsunterricht.

1) die eingehende kenntnis der grundzüge der lautwissenschaft ist für den studierenden und lehrer der neueren sprachen wichtig und erforderlich.

2) im ersten schulunterricht dürfen die resultate der phonetik nur soweit berücksichtigt werden, als sie zur richtigen und sicheren erzeugung fremder und schwieriger laute und lautverbindungen notwendig sind.

3) sowohl durch einführung einer eigentlichen lautschrift ohne nebenstellung der historischen schrift, wie auch durch einseitige begründung der formenlehre auf die gesprochene statt auf die geschriebene sprache würde das gedächtnis der schüler mehr belastet, deren geist verwirrt werden.

4) da das erlernen der fremden sprache ein psychologischer apperceptionsprocess ist — aneignung neuer wörter und formen für bereits vorhandene begriffe — so ist im anfang ein wesentlich synthetisches lehrverfahren einzuschlagen.

5) der durch die ganze historische entwicklung des sprachunterrichts entstandene weg ist somit als ebenso naturgemäsz, wie als psychologisch begründet anzuerkennen; er führt in allmählichem gange vom einfachen zum zusammengesetzten, vom leichten zum schweren, hier also vom buchstaben oder laute zum worte, dann zum satze und zuletzt zum zusammenhängenden lesestücke.

B. zweite unterrichtsstufe.

6) das analytische lehrverfahren, welches vom zusammenhängenden lesestücke ausgeht und die so nötigen sprechübungen begünstigt, musz sobald als möglich in den vordergrund treten.

7) die grammatik ist auf allen stufen vorwiegend inductiv zu behandeln, und es musz durch die darstellung im lehrbuch dieser

forderung rücksicht getragen werden. die regeln sind streng auf das wesentliche und wirklich notwendige zu beschränken.

8) viele der neueren sprachlichen lehrmittel gehen bezüglich fassungskraft der schüler von zu hohen voraussetzungen aus und dürften sich eher als fortsetzung eines elementarcursus nach der bisherigen methode für passend erweisen.

Hierauf spricht der erste vorsitzende, hr. prof. dr. K. Sachs (Brandenburg) über 'die provenzalische poesie sonst und jetzt'.

Der vortragende schildert einleitend, wie sehr sich die Südfranzosen — aus den verschiedensten gründen — in manigfacher hinsicht von den Nordfranzosen unterscheiden. ihre kräftige und wohlklingende, für die poesie ganz besonders geeignete sprache wurde die erste unter den romanischen sprachen, in welcher die Troubadours den gesinnungen und gefühlen des rittertums ausdruck gaben. die meisten dieser sänger liefern nur lyrische gedichte. ihre begeisterung wenden sie der liebe zu, die von ihnen unzertrennlich ist; aber es fehlt ihnen die einfache, ungekünstelte innigkeit der deutschen minnesänger, vor allem aber wenigstens der mehrzahl von ihnen die weihe der reinen liebe. den bedeutendsten unter ihnen Bernard de Ventadorn, Peire Vidal von Toulouse, (1175—1215) Jaufre Rudel de Blaie, Guillem de Cabestanh, Folquet de Marseille, dem berüchtigten verfolger der Albigenser, Arnaud de Maroelh, Arnaut Daniel, Girant de Borneilh wird eine eingehende besprechung gewidmet.

Auf einem ganz andern standpunkt als alle genannten steht der markige dichter von wilden politischen Sirventes (rügeliedern) Bertran de Born, herr von Altefort, ein allezeit streitbarer ritter, und der dichter moralischer rügelieder Peire Cardinal.

Durch die folgenden Albigenserkriege wurde das land physisch und geistig ruiniert. wohl gab es noch einige dichter, die sich wie Guirant Riquier in der didaktischen poesie versuchten. die blütezeit der Troubadourpoesie aber war dahin und konnte durch keine künstliche mittel, wie die stiftung der companhia dels trobadors de Tolosa und des consistori de la gaya sciensa mehr ins leben gerufen werden. die liebe, mit ausnahme der zur h. jungfrau und die beteiligung von frauen war bei diesen gesellschaften ausgeschlossen; und während der gleichzeitige deutsche meistergesang sich für die reformation begeisterte, standen die französischen sänger unter der herschaft und orthodoxen censur der kirche. überdies kam das nordfranzösische idiom immer mehr zur geltung, das provenzalische sank zum Patois herab. erst als mit Corneille die sog. classische periode begann, erstand auch der Provence wieder ein wahrer dichter, der sein heimisches idiom wieder zu ehren brachte, Pierre Goudoulin (1579—1649). ihm folgten Cyprien Despourrins und Miroulan Saboly, allein am hofe Ludwigs XIV fanden sie keine beachtung. erst in unserem jahrhundert wurde Jacquon Jansemin, gewöhnlich Jasmin genannt, (1798—1864) der grosze preis der akademie zu teil. seine producte dürfen füglich den besten epischen werken moderner dichtung an die seite gestellt werden. durch die erfolge dieses ausgezeichneten dichters kam die lange schlummernde bewegung in flusz; die provenzalische sprache entfaltet neue, herliche blüten. drei sterne erster grösze bezeichnen die litterarische wiedergeburt ihres engeren vaterlandes, José Roumanille (geb. 1818), Théodor Aubanel (geb. 1829) und namentlich Frédéric Mistral (geb. 1830); ihre hohe bedeutung legt der vortragende in eingehender schilderung dar. die Nordfranzosen freilich folgen den bestrebungen zur wiedererweckung der provenzalischen sprache und litteratur, wie sie namentlich von der durch Roumanille 1854 gegründeten gesellschaft der Félibres oder sänger ausgehen, nur mit mistrauen, da sie für die französische nationaleinheit fürchten. unbehindert hierdurch steuern aber die Félibres und

ihre anhänger dem vorgesteckten ziele energisch zu; ihre weitverzweigte thätigkeit in den beiden letzten decennien schildert der schlusz des vortrags.

Die historische section konnte nicht constituiert werden.

Den sämtlichen herren, welche vorträge übernommen hatten, wurde selbstverständlich von seite der sectionspräsidenten jeweilen der gebührende dank ausgesprochen.

* * *

Berichtigungen.

s. 67 zeile 6 v. u. 'keinen hervorragenden' statt 'einen' hervorr.

s. 67 zeile 30 v. u. 'dankt für diese b.' statt 'dankt diesen b.', ebenso an allen andern stellen, wo 'danken' gleich construiert ist.

ZÜRICH. E. SPILLMANN.

13.

PERSONALNOTIZEN.

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Beck, dr., director des lyceums zu Colmar, erhielt den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Braune, dr., ord. prof. der deutschen philologie an der univ. Gieszen, an die univ. Heidelberg berufen.

Dernburg, dr. geh. rat, ord. prof. der rechte an der univ. Berlin, erhielt den k. pr. kronenorden II cl.

Dilthey, dr., ord. prof. der philosophie an der univ. Berlin,
Duden, dr., director des gymn. zu Hersfeld,
} erhielten den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Dümmler, dr., ord. prof. der geschichte an der univ. Halle, zum vorsitzenden der centraldirection der monumenta Germaniae historica berufen.

Fischer, dr., oberlehrer am gymn. in Greifswald,
Fritsch, dr., oberlehrer an der Klingerschule in Frankfurt a. M.,
} erhielten das prädicat 'professor'.

Flückiger, dr., ord. prof. an der univ. Straszburg, erhielt den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Freudenthal, dr., aord. prof. der phil. facultät an der univ. Breslau, zum ord. prof. ernannt.

Haupt, regierungs- und schulrat zu Merseburg, erhielt den adler der ritter des k. pr. hausordens von Hohenzollern.

v. Helmholtz, dr. geh. rat, ord. prof. der physik an der univ. Berlin, erhielt den k. pr. kronenorden I cl.

Hoche, dr., director des gymn. in Hildesheim, erhielt den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Hoppe, Alex., director des gymn. in Brieg, zum provinzialschulrat beim provinzialschulcollegium in Breslau ernannt.

Klostermann, dr., ord. prof. der univ. Kiel,
Külz, dr., ord. prof. der univ. Marburg,
Lindner, dr., director des gymn. in Hirschberg,
Lübbert, dr., ord. prof. der univ. Bonn,
} erhielten den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Manns, ord. lehrer am gymn. in Hersfeld, zum oberlehrer ernannt.

Nabert, dr., oberlehrer an der musterschule in Frankfurt a. M., als 'professor' prädiciert.

Nasemann, dr. th. et phil., prof., director des stadtgymn. in Halle, erhielt den adler der ritter des k. pr. hausordens von Hohenzollern.

Netto, dr., aord. prof. an der univ. Berlin, als ord. prof. der mathematik an die univ. Gieszen berufen.

Paszotta, oberlehrer am gymn. zu Conitz, als 'professor' prädiciert.

v. Pflugk-Hartung, dr., ord. prof. an der univ. Basel, erhielt das ritterkreuz I cl. des groszh. bad. ordens vom Zähringer löwen.

Pilger, dr., provinzialschulrat in Berlin, erhielt den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Poltz, provinzialschulrat in Posen, erhielt den adler der ritter des k. pr. hausordens von Hohenzollern.

Probst, dr., ord. prof. an der univ. Breslau, erhielt den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Rhode, dr., director des gymn. in Wittenberg, erhielt den k. pr. kronenorden III cl.

Schwenger, dr., director des gymn. in Aachen, erhielt den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Simon, dr., oberlehrer an der Klingerschule zu Frankfurt a. M., als 'professor' prädiciert.

Tzschackert, dr. prof., provinzialschulrat in Breslau, erhielt den charakter als geh. regierungsrat.

Weber, dr. Georg, prof., director em. in Heidelberg, als geh. hofrat charakterisiert.

Wendland, dr., provinzialschulrat in Coblenz,
Wichern, dr., director des rauhen hauses in Hamburg,
Wilmanns, dr. prof., generaldirector der königl. bibliothek zu Berlin,
Zöpffel, dr., ord. prof. der histor. theologie an der univ. Straszburg,
} erhielten den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Gestorben:

Alexi, Karl, gymnasialdirector a. d., mitglied des kaiserl. oberschulrats für Elsasz-Lothringen, am 8 jan. in St. Urban (Schweiz) 48 jahre alt.

Bachmann, Wilhelm (seit ostern 1860 rector des gräfl. gymn. zu Wernigerode), am 15 febr. im 65n lebensjahre.

Bartsch, Karl, dr. geh. rat, prof. der germanischen und romanischen philologie, in Heidelberg am 19 febr., 56 jahre alt.

de Bary, Anton, dr., ord. prof. der botanik an der univ. Straszburg, am 19 jan. im 57n lebensjahre.

Fleischer, Leberecht, dr. ph. th. et iur., geh. rat usw., ord. prof. der orientalischen sprachen an der univ. Leipzig, am 10 febr. 87 jahre alt.

Hense, Konrad, dr., gymnasialdirector a. d., am 5 märz zu Schwerin, im 76n lebensjahre.

Körner, Friedrich, prof., em. director der handelsakademie in Pest, in Dresden am 31 jan. 73 jahre alt.

Kriebitzsch, Theodor, director der höh. töchterschule in Halberstadt, in der nacht vom 25 zum 26 dec. 1887 im 70n lebensjahre.

Krüger, Sigismund, dr., condirector am gymn. und realgymn. in Rostock, am 13 jan. im 64n lebensjahre.

Lindner, Albert, dr., früher gymnasiallehrer zu Rudolstadt, später ganz der dramatischen dichtkunst zugewandt, am 4 febr. in Dalldorf bei Berlin, 57 jahre alt.

v. Mohl, Moritz, bekannter nationalökonom, am 18 febr. in München, 85 jahre alt.

Pfalz, Moritz, dr., prof. am gymn. zu Chemnitz, im anfang märz.

Schütze, Friedr. Wilh., dr., oberschulrat, früher director des lehrerseminars zu Waldenburg in Sachsen, am 12 febr. in Gohlis bei Leipzig, 87 jahre alt.

Wenzlaff, Franz, dr., director des Königsstädt. realgymn. in Berlin, am 3 febr.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

14.
BIOLOGIE UND PÄDAGOGIK
IN IHREN BEZIEHUNGEN ERÖRTERT VON EINEM GYMNASIALDIRECTOR.

I.

Das wort biologie ist, so weit mir bekannt, zuerst 1801 von Lamarck in wissenschaftlicher bedeutung gebraucht werden. nach dem gesetz der arbeitsteilung wurde diese wissenschaft vom leben aus dem gebiete der naturwissenschaftlichen arbeit ausgeschieden, die mit dem sammelnamen 'naturgeschichte' wenig zutreffend bis dahin bezeichnet zu werden pflegte. es gibt kaum irgend eine wissenschaft, welche in verhältnismäszig kurzer zeit eine solche ausdehnung und herscherstellung erlangt hat wie die wissenschaft vom leben. die erhebung und entwickelung der physiologie sowie die forschungen Darwins[1] haben in ganz besonderem masze jene entwickelung bewirkt.

Mit den entdeckungen eines Kopernikus, Kepler, Newton, Harvey u. a. hat sich der männer der wissenschaft, zunächst auf dem gebiete der naturforschung, ein forschungstrieb bemächtigt, der mit recht als 'leidenschaftlich' bezeichnet worden ist. dieser trieb richtet sich vor allem auf die erforschung der gesetze, die aus der menge bzw. gleichheit der gefundenen einzelvorgänge und erscheinungen gefolgert wurden. es konnte nicht ausbleiben, dasz diese ergebnisse, diese naturgesetze bei forschenden wie empfangenden ein gefühl der richtigkeit und sicherheit gewähren, das kein anderer teil menschlichen wissens zu erwecken pflegt. wem die sicherheit seiner forschungen und seines wissens am herzen lag, der fühlte auch ohne sein zuthun das bestreben in sich erwachen, ebenfalls zu jener sicherheit zu gelangen.

Vor länger als einem halben jahrhundert trat, zunächst unter einem angenommenen namen, ein forscher in die litterarischen

---

[1] leicht orientiert auch jetzt noch Huxley über unsere kenntnis v. d. ursachen d. erscheinungen. Braunschweig 1865.

schranken mit schriftchen, welche den versuch machten, ohne die willkür metaphysischer voraussetzungen von den thatsachen des diesseits auf die des jenseits zu schlieszen. man solle, meinte er, nicht von gründen des diesseits, die nur vermutet werden können, schlüsze ziehen, sondern nur von gegebenem. so gelangte er zu der folgerung, dasz das unsichtbare nur eine steigerung des sichtbaren sei. indem er von dem gesetze ausgieng, 'dasz alles geistige seinen träger oder ausdruck in etwas körperlichen und hierdurch seine weiteren wirkungen und folgen im körperlichen hat', stellte er die forderung, diejenigen gesetze aufzufinden, nach denen leib und seele zusammenhängen und nannte die wissenschaftliche lehre von diesen gesetzen die psychophysik; dies war bekanntlich Fechner[2]. diese lehre ist zwar bis auf die neueste zeit stark umstritten — zuletzt hat Elsas (über die psychophysik Marburg 1886) die unmöglichkeit jener wissenschaft nachgewiesen haben wollen — sie bietet aber nach mehr als einer seite nicht blosz interessante, sondern auch überraschende ausblicke. besonders charakteristisch ist der anfang seines 'büchlein vom leben nach dem tode', zuerst 1836 erschienen, dessen anfang ungefähr so lautet:

Der mensch lebt nicht einmal, sondern dreimal. seine erste lebensstufe ist ein steter schlaf, die zweite eine abwechslung zwischen schlaf und wachen, die dritte ein ewiges wachen.

Auf der ersten stufe lebt der mensch einsam im dunkel; auf der zweiten lebt er gesellig, aber gesondert neben und zwischen andern; auf der dritten verflicht sich sein leben mit dem von andern geistern zu einem höheren leben in dem höchsten geiste.

Auf der ersten stufe entwickelt sich der körper aus dem keime und erschafft sich seine werkzeuge für die zweite; auf der zweiten entwickelt sich der geist aus dem keime und erschafft sich seine werkzeuge für die dritte; auf der dritten entwickelt sich der göttliche keim, der in jedes menschen geiste liegt.

Der übergang von der ersten zur zweiten lebensstufe heiszt geburt; der übergang von der zweiten zur dritten heiszt tod. — Der weg, auf dem wir von der zweiten zur dritten stufe übergehen, ist nicht finsterer als der, auf dem wir von der ersten zur zweiten gelangen. der eine führt zum äuszern, der andere zum innern schauen der welt. — Wie aber das kind auf der ersten stufe noch blind und taub ist für allen glanz und alle musik des lebens auf der zweiten und seine geburt ihm hart ankommt und es schmerzt; und wie es einen augenblick in der geburt gibt, wo es die zerstörung seines früheren daseins als tod fühlt, bevor noch das erwachen zum äuszern neuen sein stattfindet, so wissen wir in unserem jetzigen dasein, wo unser ganzes bewustsein noch im engen körper gebunden liegt, noch nichts vom glanze, der musik, der herlichkeit und freiheit

[2] am besten hat zuletzt über ihn berichtet und geurteilt Halbfass im progr. d. gymn. zu Neuhaldensleben ost. 87.

des lebens auf der dritten stufe und halten leicht den engen dunklen gang, der uns dahin führt, für einen blinden sack, aus dem kein ausgang sei. aber der tod ist nur eine zweite geburt zu einem freiern sein, wobei der geist seine enge hülle sprengt und liegen läszt, wie das kind die seine bei der ersten geburt. das kind im mutterleibe hat blosz einen bildungstrieb. die schöpfung und entwicklung der gliedmaszen, womit es aus sich herauswächst, sind seine handlungen. es hat noch nicht das gefühl, dasz diese glieder sein eigentum sind, denn es gebraucht sie nicht und kann sie nicht gebrauchen. ein schönes auge, ein schöner mund sind für eine folgende welt gemacht, wovon das kind noch nichts weisz. aber so, wie das kind zur zweiten lebensstufe reif die organe seines bisherigen schaffens abstreift und dahintenläszt, sieht es sich plötzlich als eine selbstkräftige einheit aller seiner schöpfungen. die welt des lichts, der farben, der töne, der düfte, des geschmacks und gefühls gehen ihm erst jetzt in den dazu geschaffenen werkzeugen auf, wohl ihm, wenn es sie brauchbar und tüchtig schuf.

Das verhältnis der ersten stufe zur zweiten wird gesteigert wiederkehren im verhältnis der zweiten zur dritten. unser ganzes handeln und wollen in dieser welt ist ebenso nur berechnet, uns einen organismus zu schaffen, den wir in der folgenden welt als unser selbst erblicken und brauchen sollen. im augenblick des todes, wo sich der mensch von den organen scheidet, an welche seine schaffende kraft hier geknüpft war, erhält er auf einmal das bewustsein alles dessen, was als folge seiner früheren lebensäuszerungen fortwirkt. er weisz nun seine geistigen gliedmaszen zu gebrauchen, die er unbewust vorher gebildet hat.

In einer groszen anzahl von schriften hat Fechner diesen versuch aus der sichtbaren welt die unsichtbare zu erklären wiederholt. am deutlichsten hat er sich darüber ausgesprochen in der 1861 erschienenen 'über die seelenfrage, ein gang durch die sichtbare welt, um die unsichtbare zu finden'. in der einleitung zu dieser schrift meint er: 'alles leben der erde geht in den maschinen unter, oder alle maschinen gehen in einem leben der erde endlich auf. da aber das eine nicht sein kann, so kann nur das andere sein.' er hat in erster linie gegen den materialismus gefochten, in zweiter linie gegen die sogenannte idealphilosophie, die gar keinen boden unter sich hat und ihr ansehen bei den gebildeten immer mehr einbüszen musz, weil sie mit begriffen und nicht mit gesetzen arbeitet. Fechner wollte, 'vom möglichst groszen kreise des erfahrungsmäszigen im gebiete des existierenden ausgehen, um durch verallgemeinerung, erweiterung, steigerung der gesichtspunkte, die sich hier ergeben, zur ansicht dessen zu gelangen, was darüber hinaus in den andern, weitern und höhern gebieten des existierenden gilt, an welche wegen ihrer ferne unsere erfahrung nicht reicht, oder deren weite und höhe unsere erfahrung überreicht und übersteigt'.

Was das verhältnis von seele und leib angeht, so gieng er da-

von aus, dasz, da beide doch hienieden mit einander beständen, sie auch auf einander eingerichtet sein müsten. über das verhältnis von gott und welt urteilte er, dasz gott freilich unendlich sei, unumfaszlich, aber nicht unerfaszlich. dieser unendliche geist schlieszt in seinem leben das leben aller geister ein, und ein wahrhaft ewiges leben schliesze diesseits und jenseits nur als zwei auf- und auseinander folgende stadien desselben lebens ein. das gerade bedeute das biblische wort, dasz wir in gott leben, weben und sind. und so findet er denn, dasz die neue idee des christentums die der einheit aller menschen sei. so sieht er auch in Christo 'das gröste beispiel eines mächtigen geistes, der noch in der nachwelt fortlebt und fortwirkt.'

Dasz Fechner keinen durchschlagenden erfolg mit diesen bestrebungen erreicht hat, liegt zum teil auszer, zum teil in ihm. seine grundfehler dürften mit darin gefunden werden, dasz gesetze der anorganischen welt von ihm auf die organische angewandt wurden; dasz die grundsätzliche scheidung beider gebiete wissenschaftlich noch mangelhaft begründet war; dasz er die geistige und religiöse welt nicht scharf auseinander hielt und eine auffassung vom christentum hegte, die weder ganz biblisch noch ganz klar war.

Vornehmlich seitdem Darwin für die wissenschaft vom leben, die biologie, seine forschungen begonnen hatte, fiengen nach einander die forscher auf den verschiedensten gebieten an, jenen anregungen sich hinzugeben: Buckle auf dem gebiete der geschichte, Bagehot auf dem der politik, Spencer auf dem der socialwissenschaft. der erstgenannte freilich hatte einen völlig verkehrten weg eingeschlagen, indem er sich durch die naturwissenschaftliche methode verleiten liesz, geschichtliche erscheinungen wie naturgeschichtliche zu behandeln. er gieng, wie es scheint davon aus, dasz jene wie diese gesammelt, zur aufstellung eines gesetzes dienen könnten. dabei übersah er zunächst, dasz die geschichtlichen erscheinungen wohl ähnlich, aber nie gleich sind, dasz auf sie also die voraussetzung der naturwissenschaft von der gleichheit der erscheinungen, aus denen ein gesetz abgeleitet werden kann, durchaus nicht zutrifft.

Die beiden andern forscher hüteten sich vor diesem misgriff und haben so jene beiden wissenschaften der juristischen schablone wie einer bodenlosen philosophie mit glück entzogen und eine wissenschaftliche erkenntnis auf jenen gebieten angebahnt. auch in der litteratur, zumal der romandichtung, zeigen sich die einflüsse des naturwissenschaftlichen aufschwungs nicht blosz in dem sogenannten realismus, sondern auch in theoretischen erörterungen.[3] auf dem gebiet der philosophie und theologie haben sich meines wissens bis jetzt — J. T. Beck ausgenommen — nur anfänge gezeigt. es ist wohl richtig, dasz sich bei einzelnen deutschen theologen

[3] vgl. Bölsche die naturwissenschaftlichen grundlagen der poesie. Leipzig 1887.

anklänge daran finden, z. b. bei Rothe; so viel mir bekannt, ist es aber bei diesen mehr oder weniger unbewusten anklängen geblieben. es ist zwar auch auf diesem gebiete mit der 'empirie' angefangen worden, aber schon der ausgangspunkt widerspricht jener. Gallwitz z. b. in seinem 'evangelium eines empiristen' geht von der 'sittlichsten persönlichkeit' aus. sittlichkeit ist wie vernunft ein culturproduct, das auf der entwicklung der sittlichen bzw. vernünftigen anlage beruht; auch wenn diese anlagen als zum wesen des menschen gehörig gelten können, so können es doch jene begriffe nicht, die, wie gesagt, ergebnisse geschichtlicher entwicklungen sind. an diesem thatbestand wird nichts geändert, wenn man zeitgeschichtliche auffassungen von sittlichkeit und vernunft als sitten- und vernunftgesetz bezeichnet hat und noch immer bezeichnet. mit der religion steht es nicht anders. auch für sie bringt der mensch nur eine anlage mit, deren völlige vernachlässigung die religionslosigkeit zur folge hat, deren thatsächliches bestehen unsere zeit am allerwenigsten zu leugnen grund hat. das musz sich aber auch die theologie sagen; sie musz sich ferner sagen, dasz sie nicht ungestraft religion und sittlichkeit vermengen darf; dasz sie ferner davon ablassen musz, ihren dogmatischen bau auf so unsichern grundlagen zu errichten, wie es philosophische systeme sind. so viel ich sehe, ist es einem biologen vorbehalten geblieben, die ergebnisse der biologischen forschungen auf das christentum anzuwenden. er hat sich aber ebenso davor bewahrt, erscheinungen des natürlichen und religiösen lebens zu vergleichen, wie 'geistig' und 'religiös' zu vermengen und sich ein christentum zu modeln, das mit der lehre Christi nicht mehr viel zu thun hat. von den biologischen gesetzen ausgehend, hat er gezeigt, wie sie auf das christentum anzuwenden sind; nicht die ähnlichkeit, die analogie der erscheinungen, sondern die gleichheit, die identität der gesetze in beiden welten hat er nachgewiesen. es ist dies geschehen vom professor H. Drummond in einem werk, dessen deutscher titel 'das naturgesetz in der geisteswelt' nicht gerade glücklich ist.[4] auf das studium dieser vortrefflichen arbeit kann nicht genug hingewiesen werden. Drummond bekennt, dasz er zu dieser arbeit veranlaszt worden sei, weil ihm die religion herzenssache wäre. da er einsehe, dasz die naturwissenschaftliche methode, in ihrer klarheit und sachlichkeit unangreifbar und in hohem masze befriedigend, auf allen wissensgebieten eindringe und nur ihre ergebnisse als gesichert gälten, so wolle er sie auf das christentum anwenden; so werde er wenigstens nicht die zahl derer vermehren, welcher die anwendung jener methode auf die religion für unmöglich, die theologie demnach für ein chaos willkürlicher, ja abergläubischer annahme halten.

Diese anwendung liegt, so meint er, um so näher als das gesetz aller biologischen gesetze, die stetigkeit, die continuität, auf sie

[4] nach der 17n aufl. übersetzt. Leipzig, Hinrichs, 1886.

hinweist, auf sie hindrängt. wie nemlich die forschung aus den erscheinungen die gesetze ableitet, so aus den gesetzen die grundgesetze. wollte man dem grundgesetz der continuität die anwendbarkeit auf die religion bestreiten, so würde allgemeine religionslosigkeit nur eine frage der zeit sein. Huxley sagt mit beziehung hierauf, wenn die theologie wie jede wahre wissenschaft ihre behauptungen auf beweis und schluszfolgerung gründe, so sei sie als wissenschaft anzusehen. man wird dies nicht bestreiten können; nur musz man von jener seite des beweises nicht zu viel verlangen. jede wissenschaft hat ihre geheimnisse, wie jede religion. wenn man von dem mathematiker den beweis erwartet, dasz $2 \times 2 = 4$ ist, so wird man zu keinem befriedigenden ergebnis kommen; wenn man alle wissenschaftlichen lehrbücher der zoologie durchstudiert, um sich über die entstehung des lebens zu unterrichten, so wird man es vergebens thun. wir können keinen wissenschaftlichen beweis dafür erlangen, dasz die natürliche welt durch unsere sinne erkannt werden könne; ebenso wenig aber auch, dasz die übersinnliche welt für irgend eine menschliche geistesfunction erkennbar sei. jede wissenschaft setzt thatsachen voraus, die sie untersucht, ordnet und zur ableitung von gesetzen, d. h. wirkungs w e i s e n benutzt. dies musz auch für die übersinnliche welt zugelassen werden. und kann man dann zeigen, dasz für diese dieselben gesetze gelten wie für jene, so dürfen die ergebnisse dieser wissenschaftlichen untersuchung nicht als unwissenschaftliche zurückgewiesen werden. Drummond hält für das nächste beste mittel, das gesetz der stetigkeit auch auf das übersinnliche leben als anwendbar zu zeigen, den versuch, sich das weltall ohne jenes gesetz vorzustellen. 'das gegenteil eines stetigen weltalls, meint er, würde ein unstetiges, unzusammenhängendes und nicht zusammengehöriges sein, so zerstreut in allen seinen teilen wie eine zerstreute person'; diese welt des zufalls wird so verkehrt sein wie ein toller mensch. Dr. erinnert an jenes kinderbuch, welches diese welt des zufalls darzustellen unternommen hatte. 'die sonne mochte aufgehen oder auch nicht, oder sie konnte zu jeder beliebigen stunde sichtbar werden, oder der mond an deren stelle aufgehen'. ob kinder mit ein oder zwölf köpfen, auf den schultern oder sonst wo geboren wurden; ob man von einem luftsprung wieder zur erde kam, oder nicht, konnte man in dieser gesetzlosen welt nicht wissen (s. 32). der genannte forscher faszt die folgenden betrachtungen dahin zusammen: 'wenn in der natur alles in übereinstimmung sich befindet, so musz der mensch in ihren kreis mit eingeschlossen sein. es ist ganz unwahrscheinlich, dasz der mensch als geistiges wesen in allen bedingungen des wachstums, der entwicklung und des lebens vom menschen als physisches wesen gewaltsam getrennt sei; ja es ist schwierig, sich vorzustellen, dasz eine reihe von principien das natürliche leben behersche und dann, und zwar gerade, wo man ihrer bedarf, plötzlich einer andern, gänzlich neuen und jener nicht verwandten reihe weiche.' es entspricht vielmehr durchaus dem gesetz der con-

tinuität, dasz die gesetze in der sinnlichen und übersinnlichen welt gleich stetig seien. den gegenbeweis haben diejenigen zu bringen, welche dieser naturgemäszen annahme bzw. folgerung widersprechen. da sie aber diesen gegenbeweis nicht liefern können, so müssen sie entweder zustimmen oder sich zu denen schlagen, welche überhaupt das bestehen des religiösen lebens leugnen. dasz dies religiöse leben auch noch andere gesetze habe, wird keineswegs bestritten; dasz es aber auch natürliche lebensgesetze habe, kann nicht geleugnet werden. es entspricht der wissenschaft wie der christlichen religion das wissbare und erforschte nur relativ für bedeutend, absolut für höchst gering anzusehen. wie beschränkt bezeichnet der Heiland selbst (Joh. 17, 25) die gotteserkenntnis der apostel in seinem gebete: 'gerechter vater, die welt kennet dich nicht; ich aber kenne dich, und diese erkennen, dasz du mich gesandt hast.' wie klar weist er auf die beschränktheit des wissbaren hin (Joh. 16, 12) 'ich habe euch noch viel zu sagen, aber ihr könnet es jetzt nicht tragen.' nachdenkende christen haben bemerkt, dasz auch in rein religiösen dingen erst die erfahrung kommt und dann die erkenntnis. 'es ist gottes ordnung, sagt Murray in seinem schönen büchlein 'bleibe in Jesu', uns immer zuerst das wesen selbst zu geben, sei es auch nur als ein kleines samenkorn, und dann erst die erkenntnis'. und s. 114: 'sie (die gläubigen) meinen, wenn der heil. geist sie lehre, so müsse er die geheimnisse des geistlichen lebens zuerst ihrem verstand offenbaren, ehe sie dieselben erfahren können. aber gottes ordnung ist eine gerade entgegengesetzte'.

Huxley sagt mit Descartes, dasz die immaterielle welt eine festere wirklichkeit habe als die materielle, denn was sei diese welt anders als die unbekannte x. deshalb weist auch der apostel auf das unsichtbare, 'denn, sagt er (2n Cor. 4, 18) was sichtbar ist, das ist zeitlich; was aber unsichtbar ist, das ist ewig'. die moderne wissenschaft ist es, welche dafür den beweis liefert. es ist, sagt Drummond, die zeitliche entstehung des sichtbaren weltalls aus bekannten auf verschwendung der kraft sich beziehenden thatsachen herzuleiten. mit der allmählichen anhäufung des stoffs ist die kraft des weltalls auch allmählich geschwunden, und dieser verlust an kraft musz fortfahren, bis keine solche mehr übrig ist. es gibt daher einen punkt in der zeit 'an welchem die kraft des weltalls zu ende gehen musz; was aber ein ende in der zeit hat, kann nicht unendlich sein.' ein zweiter beweis für die endlichkeit der irdischen welt liegt darin, dasz seit Herschel die beobachtung gemacht worden ist, dasz 'die atome, aus denen das sichtbare weltall aufgebaut ist, deutliche kennzeichen an sich tragen, dasz sie angefertigt sind.' sie müssen also in einer unsichtbaren welt angefertigt sein, und diese musz vor jener bestanden haben. die naturgesetze sind also wie linien, die aus der unsichtbaren in die sichtbare welt hinausragen, aus deren enden man auf die rückwärts liegende strecke wissenschaftlich berechtigte schlüsse ziehen darf. in diesem sinn hat man denn

auch die materielle welt die sichtbare darstellung, das praktische modell, das gerüst der ewigen welt genannt; man hat gesagt: 'die materielle welt erscheint als ein unbegrenzter, zu gott hinaufführender zugang'.

II.

Es ist auffallend, dasz bei dem allgemeinen enthusiasmus für die naturwissenschaftliche methode diese nicht, wenigstens meines wissens nicht, auch auf die pädagogik angewandt worden ist. dies ist um so bemerkenswerter als niemand bestreiten kann, dasz der mensch als lebewesen gegenstand der lebenswissenschaft ist, und dasz die wissenschaft von der erziehung also durch die ergebnisse jener wissenschaft in wichtigen punkten bedingt ist. freilich ist die pädagogik auch eine kunst, und eine wissenschaft soll sie erst werden. das kann sie aber meines erachtens nicht auf dem von der sogenannten 'wissenschaftlichen pädagogik' eingeschlagenen wege. von willkürlichen metaphysischen voraussetzungen ausgehend ist ein ebenso willkürliches pädagogisches system aufgebaut worden, dessen praktische anwendung vielfach als zwangsjacke angesehen, empfunden und verurteilt wird. so viel anregung und an manchen punkten wirklichen nutzen die Herbartsche pädagogik gebracht hat, als system ist sie ebenso unannehmbar wie für den höheren unterricht als ganzes unbrauchbar.[5]

So weit ich auch von dem aberglauben entfernt bin, dasz die naturgesetze kräfte seien, ursachen der ins bereich der beobachtung getretenen wirkungen — sie sind vielmehr nur vorgänge, wirkungsweisen —, so weit bin ich auch von dem aberglauben entfernt, dasz durch speculationen, welche auf willkürlichen metaphysischen voraussetzungen beruhen, eine 'wissenschaftliche pädagogik' geschaffen werden könne. die pädagogik hat es mit lebewesen zu thun und nicht mit einem metaphysisch-philosophischen Homunculus, jene lebewesen sollen für das leben erzogen werden und nicht für utopien, mögen sie auch noch so gelehrt erscheinen.

Es ist bis heute von allen seiten unbestritten, dasz es nicht blosz keine allgemein anerkannte wissenschaftliche psychologie gibt, sondern dasz nicht einmal die grundlagen, die sogenannten grundvermögen wissenschaftlich begründet und als solche anerkannt sind.

Wir müssen also auch hier bei der erfahrung anfragen.

Alle lebewesen, also auch der mensch sind entweder in ruhe oder in bewegung. die erfahrung lehrt, dasz dies auch für das innere des menschen gilt. die innere bewegung wird durch einen nervenreiz hervorgebracht, der eine empfindung veranlaszt, in der regel ein gefühl der lust oder unlust. jenes ruft in der regel ein begehren, ein wollen, eine neigung, eine leidenschaft hervor, dieses entweder

[4] gut und durchweg zutreffend hat darüber zuletzt gehandelt Ostermann die hauptsächlichen irrtümer der Herbartschen psychologie. Oldenburg 1887.

dasselbe oder ein abkehren, nichtwollen, eine abneigung, einen widerwillen, ja furcht. je nach der stärke des einen oder des andern gefühls wird es sich schnell oder weniger schnell in den besitz des willens setzen, um zum ziel, zur befriedigung der lust, zum entkommen der unlust zu gelangen. wird aber die erreichung dieses ziels durch irgend einen widerstand verhindert, so ist die betreffende empfindung mit dem aufhören des nervenreizes nicht verschwunden, sondern sie bleibt als bild, als sinnen- oder erinnerungsbild, als vorstellung im innern des menschen. diese thatsächlich vorhandene erinnerungsmöglichkeit kann vorstellungsvermögen genannt werden. der mensch hat aber auch die fähigkeit, jene erinnerungsbilder verschieden zu gruppieren, mit später hinzugekommenen zu verbinden und zu verändern; diese fähigkeit ist die einbildungskraft oder phantasie (φαντάζειν = sichtbar machen). neben diesen fähigkeiten ist bald das denkvermögen, der verstand und das gedächtnis zu bemerken.

Jedes kind, was sich selbst überlassen wird, kennt nichts als den trieb: die lust zu befriedigen, der unlust zu entgehen. je länger es in diesem zustand verharrt, desto ausgeprägter wird jenes bestreben. an diesem punkte hebt die gegenteilige einwirkung, zunächst von auszen, an. die mutter, der vater verbieten dieses oder jenes: neue reize, oder ältere erinnerungsbilder erregen die lust, sie wird trotz des verbotes befriedigt; die strafe folgt, später die belehrung, die entwicklung der gewissensanlage macht sich bemerkbar; kommt die strafbare lust wieder, so erhebt sich in dem kinde selbst schon eine gegenbewegung, die durch die erinnerung an strafe, erzürntsein der mutter bzw. des vaters, vielleicht unter umständen schon durch einen anfang vom schamgefühl erregt wird und wächst. gelingt es aber der lust wieder des willens herr zu werden und folgt dann wieder eine schwerere strafe, so wird die gegenbewegung bei der nächsten strafbaren lusterregung stärker werden, ob sie aber stark genug bleibt, um die lust aus dem felde zu schlagen, ist sehr fraglich. je älter das kind nun unter einer fortwährenden cultureinwirkung und erziehung wird, desto deutlicher treten die mancherlei natürlichen anlagen hervor. mit dem erstarkenden gewissen entwickeln sich reue- und schamgefühl, die anfänge eines sittlichen bewustseins zeigen sich; hat die mutter fleiszig vom lieben gott erzählt und regelmäszig gebetet, so treten die anfänge religiösen lebens stärker hervor. an immer mehr stellen des inneren lebensackers keimen sproszen und blüten hervor. einer der ursprünglichsten und mächtigsten triebe aller lebewesen ist der erhaltungstrieb. er ist es auch, welcher zuerst meines erachtens das kind zu selbstzucht anleitet. hat es sich verbrannt, so vermeidet es jede folgende, ihm erkennbare gelegenheit sich zu verbrennen, wenn das köhlchen noch so fröhlich glüht und das lichtchen noch so freundlich winkt. mit groszer macht wirkt auch der geselligkeitstrieb. er kann und darf nicht unterdrückt, sondern musz geleitet werden.

Mit diesen trieben stellt ein neuerer forscher[6] auf eine stufe den religionstrieb. er bemerkt (s. 100), dasz zwar die tiere auch ein abhängigkeitsgefühl zeigten, aber bei ihnen fehlt 'gerade das, was für die religion charakteristisch ist, d. h. das gefühl der abhängigkeit von übernatürlichen, rein geistigen wesen'. aus beobachtungen, welche der verf. an vögeln gemacht hat, schlieszt er mit recht, dasz der vogel mit seinem nest an bestimmte localitäten gebunden ist, das dessen feinde dann auch instinctiv aufsuchen. da der mensch aber dieser gebundenheit erfahrungsmäszig nicht unterliegt, so kann er sich gerade dahin zurückziehen, wo man ihn am wenigsten erwartet. 'da nun der mensch an jedem orte seine wohnung so einrichtete, dasz sie den naturkräften möglichst widerstand leistete, muste er zugleich zur einsicht gelangen, dasz von absoluter sicherheit nirgends die rede sein könne, und dasz gerade an denjenigen orten, die er aus andern rücksichten wählen muste, die gefahr der zerstörung verhältnismäszig grosz war. baute er trotzdem hier seine hütte auf, so hoffte er eben, dasz in der nächsten zeit kein sturm, keine überschwemmung usw. eintreten werde'. ohne diese hoffnung hätte er sich nicht dem wirken jener naturkräfte ausgesetzt. 'sollte sich also bei einem lebenden wesen die fähigkeit, die naturkräfte zu berücksichtigen, entwickeln, so muste dieses wesen gleichzeitig hoffen können. die hoffnung, d. h. ein vertrauen auf das eintreten günstiger verhältnisse, war wiederum beim urmenschen nur dann möglich, wenn er ein vernünftiges wesen vor sich wuste, auf dessen wohlwollen er vertraute. die hoffnung, welche die ausnützung der naturkräfte gestattete, konnte sich demnach nur dann entwickeln, wenn der mensch gleichzeitig den naturkräften persönlichkeit zuzuschreiben vermochte'.

Durch vergleichung mit dem menschlichen geiste kam man dann auf die göttervorstellungen. nachdem Dahl den einwurf berührt hat, als sei die religion heute nicht mehr nötig, fährt er fort: 'wenn wir auch recht weit vorgeschritten sind in dem vermögen, uns die naturkräfte dienstbar zu machen, so sind wir dadurch nur um so mehr von ihnen abhängig geworden und müssen unsere ohnmacht ihnen gegenüber um so schmerzlicher empfinden. wie der urmensch, so sind wir auch heute noch darauf angewiesen, zu hoffen. mögen wir unser vertrauen nun auf den blinden zufall, auf die für uns unberechenbaren naturgesetze oder aber auf eine höhere macht, die alles leitet, setzen; im grunde genommen ist das einerlei. sträuben wir uns dagegen, ein höheres wesen zu unserm gott zu machen, so nehmen bei uns ganz unbemerkt die naturgesetze genau dieselbe stelle ein.' wenn die gefahr kommt, tritt auch bei den ungläubigsten die macht dieses instincts hervor. 'will man nicht den mut verlieren und in verzweiflung geraten, das schlimmste was einem in groszer gefahr passieren kann, so musz man eben auf irgend etwas vertrauen.

[6] Dahl die notwendigkeit der religion, eine letzte consequenz der Darwinschen lehre. Heidelberg 1886.

die befolgung des instincts ist also auch in diesem falle für den menschen sehr zu empfehlen. indem der instinct die angst, das leiden herabsetzt, bereitet er wie alle andern instincte im grunde genommen vergnügen.'

Der apostel Jakobus schreibt in seinem briefe cap. 1 v. 14 f.: 'ein jeglicher wird versucht, wenn er von seiner eignen lust gereizet und gelocket wird; darnach, wenn die lust empfangen hat, gebieret sie die sünde.' der apostel zeigt hier, wie die sünde aus einem zeugungsacte entsteht, die lust ist die mutter, die sünde die frucht. der vater ist nicht genannt. fragt man bei der eignen erfahrung an, um diesen zu erfahren, so kann man zunächst zu einer sichern antwort nicht gelangen.

Wie oben bemerkt, versucht jedes lustgefühl in dem kinde, wie in jedem natürlichen menschen zur befriedigung zu gelangen. dieses wird auch überall ohne aufenthalt gelingen, wo die gelegenheit zur ausführung zugleich gegeben ist und sich diesem begehrungszug nichts entgegenstellt. bei allem durch naturnotwendigkeit geforderten oder durch religion, sitte und erziehung gestatteten wird das letztere bei gegebener gelegenheit der fall sein. schlieszt aber die befriedigung der lust eine überschreitung jener grenzen ein, so wird sich im innern des menschen eine bewegung gegen den begehrungszug erheben. er erfolgt ein kampf zwischen beiden, bei welchem phantasie, verstand, gedächtnis, anlagen und triebe die mehr oder weniger geschäftigen diener sind.

Angenommen ein primaner steht wegen wirtshausbesuchs vor der ausweisung. der anblick des wirtsschilds, das eintreten des 'bierdurstes', das erinnerungsbild an die 'feuchte kneipe' im gegensatz zu der trocknen 'bude' oder anderes erregen die lust. diese stürmt sofort auf den willen ein, um sich seiner zu bemächtigen. halt! ruft das gewissen, halt! die furcht vor der strafe, halt! das andenken an die entfernten eltern, halt! die scheu vor der strafenden macht. die erinnerung an die letzte strafe, die guten vorsätze tauchen auf. der verstand wirft sich auch der lust mit dem einwand entgegen, dasz sie ein ander mal ohne gefahr könnte befriedigt werden. die phantasie aber kommt der lust zu hilfe, sie schmeichelt dem lustempfindenden die 'gemütliche' kneipe und den schäumenden gerstensaft vor; die lust gewinnt wieder einen mächtigen vorsprung; der verstand wirft sich noch einmal dazwischen: hole dir doch die erlaubnis, die dir ja in aussicht gestellt ist! ach was, raunt die lust dem lieben ich zu, soll man um alles fragen? wer weisz, ob ich die erlaubnis erhalte? da wirds wieder heiszen: sehen Sie, dasz Sie's nicht lassen können? vater, mutter, gewissensbedenken machen einen letzten versuch. da ertönt der bekannte pfiff des bummelkameraden; hinaus gehts; das gewissen läutet sturm, aber die lust hat das liebe ich so lange umschmeichelt, bis es seinen reizen in die arme gesunken ist; die lust hat empfangen und so gebiert sie die sünde; das liebe ich, der eigenwille, die selbstsucht ist der vater.

Bekannt ist die anecdote von dem trinker, der, endlich an der kneipe vorbei, sich für diese überwindung mit der rück- und einkehr belohnte; ein sophisma hat hier der lust zuletzt zum siege verholfen.

Ein jüngling ist durch den anblick eines schönen weibes gereizt. der kampf zwischen lust und sittlichkeit beginnt. ist der lusttragende durch schlechte lectüre und bilder angesteckt, so wird seine phantasie zum schnöden handlanger der lust, und es ist häufig nichts als der mangel an gelegenheit oder materiellen mitteln die ursache, dasz die lust für dieses mal nicht zur befriedigung gelangt. diese ungestillte lust mit dem gesamten complex von vorstellungen verstärkt die sich immer wieder erneuende lustempfindung. der lüstling, dessen ich in den fesseln der sinnenlust liegt, empfindet die vereitelung seiner lustthat als einen act von selbstvernichtung; daher ist von Lessing mit recht in Emilia Galotti der prinz mit dieser für ihn schwersten strafe belegt worden.

Aus all diesem darf gefolgert werden, dasz zwischen lust bzw. unlust einerseits und dem — ich will es der kürze halber gewissen nennen — dem gewissen anderseits erfahrungsmäszig ein kampf geführt wird, den man den innern kampf ums dasein des guten nennen könnte. es ist unzweifelhaft festgestellt, dasz die lust bzw. unlust durch phantasie und vorstellungen, durch erinnerungen, gedächtnis, verstand, anschauungen und wahrnehmungen das ich, den eigenwillen, das selbst gefangen zu nehmen sucht; weisz sie einen der grundtriebe des menschen: erhaltungs-, fortpflanzungs- oder gesellschaftstrieb vor ihren wagen zu spannen, so überfährt sie das gewissensfahrzeug in der regel, wenn diesem nicht auch kräftig vorspann geleistet wird. dies können offenbar auch phantasie, erinnerungen usw., sowie einer jener triebe sein, aber es liegt in ihrer natur, dasz die lust bzw. unlust in der habhaftwerdung jener im vorteil ist. wenn auch nichts unterlassen werden darf, jene kräfte dem gewissen dienstbar zu machen, so ist doch offenbar nur e i n mächtiger trieb immer und unter allen umständen zu seiner verfügung, das ist der religiöse trieb, die religiöse anlage; diese mit allen kräften zu entwickeln und zu stärken ist darum die erste und wichtigste aufgabe der erziehung.

Es ist schon lange hergebracht vom kunstleben, von wissenschaftlichem, nationalem, staatlichem, kirchlichem, gesellschaftlichem, sittlichem und religiösem leben zu sprechen. es ist die biologische anschauung, welche unbewust diesen bezeichnungen zu grunde liegt. Drummond ist, wie gesagt meines wissens der erste, welchem das auszerordentliche verdienst gebührt, das religiöse, das christliche leben vom standpunkt des biologen beleuchtet zu haben. im anschlusz an Dr. sollen einige wichtige g e s e t z e d e s r e l i g i ö s e n lebens besprochen werden.

(fortsetzung folgt.)

15.

BEMERKUNGEN ÜBER ZWECK UND EINRICHTUNG DER GEDRUCKTEN SCHÜLER-PRÄPARATIONEN.

Je gröszer in den letzten jahrzehnten die zersplitterung an den höheren schulen durch die menge der unterrichtsgegenstände geworden ist, desto mehr hat sich das bedürfnis herausgestellt, um gegenüber den früheren leistungen nicht zurückzubleiben, über mittel und wege nachzusinnen, wie sich die bestehenden methoden verbessern lassen. um jenes ziel trotzdem zu erreichen. was in dieser beziehung Perthes und Lattmann in theorie wie in praxis geleistet haben, und welche fülle von fruchtbaren und anregenden gedanken von ihnen teils wieder ans licht gezogen teils neu aufgestellt sind, ist jedem fachgenossen bekannt. eines der mittel, welche Perthes zuerst, wie es scheint, vorgeschlagen und zur praktischen ausführung gebracht hat, um damit zur förderung der lectüre beizutragen, sind die gedruckten präparationen zu derselben, über deren einrichtung er sich im 1n artikel seiner reformvorschläge geäuszert hat. dasz diese in ihrer ausführung dem praktischen bedürfnis nicht entsprechen, ist wohl fast allgemeine ansicht. die gründe, weshalb, hier näher darzulegen ist nicht zweck dieser zeilen (vgl. protocoll der westfäl. directorenconferenz 1877). für mich ist bei vorliegender frage ihr hauptfehler, dasz sie keine wortkunden im vollen sinne des wortes sind, da sie eine grosze anzahl von worten, die der tertianer nicht weisz, nicht aufführen und von den aufgeführten häufig allzu freie übersetzungen angeben. ich habe vielmehr gerade die art von gedruckten vocabularen im auge, welche dem schüler die häusliche arbeit in zweckentsprechender weise erleichtern sollen und, indem sie als unterrichtsmittel dienen, denselben zugleich förden.

Der erste, welcher dieselben von dieser seite aufgefaszt hat, ist, so viel ich weisz, Rothfuchs in seinen aphorismen zur methodik des lateinischen unterrichts (1e auflage, Marburg 1875[1], 2e auflage 1882). was dieser in den §§ 17 und 18 über den nutzen derselben gesagt hat, erschöpft diese seite der frage vollständig. und dasz er an diesen gedanken noch festhält, beweisen seine jüngsten ausführungen in der zeitschrift 'gymnasium', sowohl 1884 nr. 4 s. 113—118 in seinen bemerkungen über die erwerbung und befestigung der lexikalischen kenntnisse im griechischen unterricht als auch 1885 nr. 23 s. 811 in der besprechung von v. Oppens schrift 'der griechische unterricht mit bezugnahme auf den neuen lehrplan'. er bekennt, dasz es zwar ein fortschritt war, dem kleinen schüler der quarta und tertia anstatt des groszen lexikons ein specialwörterbuch in die hand zu geben, dasz aber auch dieses noch nicht allen ansprüchen genügt. denn durch das nachschlagen im lexikon,

[1] nur diese ist mir zur hand.

auch in einem specialwörterbuch, hat der schüler auf dieser stufe noch gar keinen nutzen, sondern er verschwendet nur unnütze zeit mit einer thätigkeit, die für ihn weiter nichts als eine finger-, eine mosaikarbeit ist. man denke nur daran zurück, wie man es selbst gemacht hat; man beobachte nur den schüler einmal bei seiner präparation! da wird nicht bei einem worte von bedeutung zu bedeutung geprüft und mit überlegung gewählt, sondern nach der anführung und übersetzung der stelle sucht man, die man eben präpariert, und diese trägt man mehr oder minder gewissenhaft in das heft ein, unbekümmert darum, welches eigentlich die grund- und hauptbedeutung des wortes sei, häufig auch noch nicht im stande, aus der häufig groszen zahl der einzelnen bedeutungen dieselbe herauszufinden.[2] durch diesen unnützen zeitaufwand, eine wirkliche überbürdung, wird ihm die lectüre von anfang an gründlich verleidet, so dasz er mit seufzen an ein neues capitel geht. ferner schleichen sich so viele versehen und flüchtigkeiten (es ist ja ein tertianer oder quartaner!) beim schreiben ein, welche durch controlle seitens des lehrers fortzuschaffen keine zeit ist, und diese geschriebene präparation wird an umfang und ausdruck so verschieden bei den einzelnen und so unübersichtlich (eine rücksicht, die einst auch zur einführung von gedruckten nomenclatores veranlaszt hat, vgl. Eckstein lat. unterricht s. 590), dasz danach an ein regelmäsziges vocabellernen und repetieren von zeit zu zeit gar nicht gedacht werden kann, besonders in der weise, dasz man die worte auch deutsch-lateinisch abfragt; denn nur, was dem schüler in dieser form fest eingeprägt ist, das kann er und verwendet es bei seinen eignen arbeiten. dasz aber ein fortgesetztes lernen und repetieren von vocabeln auch in quarta und tertia noch notwendig ist, darüber, meine ich, ist heute unter den maszgebenden fachmännern nur eine stimme, nachdem es früher recht vernachlässigt worden war (vgl. Nägelsbach gymnas.-päd. s. 98, Eckstein lat. unterricht s. 593 u. 595, Schrader[4] s. 377); aber in der praxis, fürchte ich, wird diesem bedürfnis gemäsz nicht recht verfahren und kann es auch nicht bei der jetzigen beschaffenheit der unterrichtsmittel für diesen zweck. so lange zwar die infolge des erscheinens von Döderleins vocabularium 1852 und der verhandlungen der Altenburger philologenversammlung 1854 erlassene preuszische circularverfügung vom 10 april 1856, welche ein regelmäsziges vocabellernen für die zeit der grösten willigkeit des gedächtnisses einschärfte, noch neu war, legte man demselben eigens zusammengestellte, besonders nach sachlichen oder auch etymologischen gesichtspunkten verfaszte vocabulare, wie die von Bonnell und Ostermann, zu grunde. nachdem aber die ansicht sich immer mehr verbreitet hat, dasz nicht nach solchen dem übrigen unterricht fernstehenden vocabularen das lernen zu betreiben sei, sondern dasz die

---

[2] auch Lattmann (vorrede zum übungsbuch für untertertia s. IV) äuszert sich in diesem sinne.

in der lectüre vorkommenden worte als grundlage für die erweiterung der copia verborum zu dienen haben, ist das regelmäszige vocabellernen wieder mehr geschwunden in den classen, in denen eine feste lectüre besteht, einzig, wie ich glaube, aus dem grunde, weil das dazu notwendige hilfsmittel, das gedruckte vocabular im anschlusz an die lectüre fehlt. die natürliche folge aber davon ist, dasz man wieder vielfach über die wortarmut in den oberen classen und infolge dessen über schwierigkeit beim übersetzen klagen hört, wahnehmungen, die in jüngster zeit zu neuen vorschlägen verschiedener art zur hebung des erfolgs bei der lectüre geführt haben.

Ähnliche erwägungen mögen in neuester zeit auch einige zu dem versuche veranlaszt haben, solche gedruckten vocabulare zusammenzustellen, so Pohlmey zu Cäsars bell. gall. I—III, Schäfer zu Nepos, Ranke zu Ovids metamorphosen I 89—162, 262—415, II 1—328, zu Homers Odyssee I 1—87, V 28—493, IX und zu Cäsars bell. gall. I, letztere in der norddeutschen verlagsanstalt zu Hannover erschienen, von welcher noch andere in aussicht gestellt sind. diese litterarischen erscheinungen sowohl, als auch der umstand, dasz die frage in letzter zeit mehrfach von preuszischen directorenconferenzen und auch in einer versammlung sächsischer schulmänner 1884 (vgl. Dunger in diesen jahrbüchern jahrgang 1884 II s. 379—387) berührt worden ist, scheinen zu beweisen, dasz man anfängt der vorliegenden frage näher zu treten. deshalb scheint es mir auch an der zeit, über die zweckmäszigste einrichtung dieser hilfsmittel seine ansicht darzulegen, und zwar werde ich im folgenden speciell ein vocabular zu Cäsars bell. gall. ins auge fassen. denn die grundsätze, nach denen das für quarta abzufassen ist, werden sich doch nur zum teil mit denen, die für das der tertia maszgebend sind, decken, da die erfolge, die durch jedes erzielt werden sollen, verschieden sind. für secunda aber wünsche ich keine gedruckten vocabulare mehr, höchstens für den anfang der Homerlectüre.

Immer mehr, und mit recht, tritt in neuerer zeit die forderung hervor und wird immer allgemeiner anerkannt (vgl. Eckstein s. 595), dasz der lateinische elementarunterricht für sexta und quinta, was die copia verborum anbetrifft, dem Cornel und Cäsar vorarbeiten musz, die ja glücklicherweise als feststehende lectüre der quarta und tertia gelten können, dasz also die vocabularien jener classen abgesehen von wenigen andern für die genusregeln unumgänglich notwendigen wörtern nur die gebräuchlichen dieser autoren enthalten, sie in den lateinischen lesestücken zur anschauung und in den deutschen übungsstücken zur anwendung und einübung bringen[3]; dasz ferner die beispiele zur syntax, so weit sie in quarta und tertia behandelt wird, aus Cornel und besonders aus Cäsar zu nehmen sind,

[3] allenfalls kann auch eine bestimmte anzahl öfter bei Ovid vorkommender wörter mit in diesen plan hineingezogen werden, aber über das masz derselben läszt sich vorläufig noch wenig feststellen, weil es bisher an methodischen zu diesem zweck angelegten sammlungen fehlt.

was bekanntlich am besten Lattmann in seiner grammatik durchgeführt hat (vgl. kurzgefaszte lat. grammatik. 1884. vorrede s. IV und progr. Clausthal. 1885. s. 38 ff.); dasz endlich, um eine volle und wirksame concentration in diesem unterrichtszweige zu erzielen, auch das übungsbuch der quarta sich inhaltlich an Nepos, das der tertia an Cäsar anschlieszt und auszer dem in dem jedesmaligen lectürestück vorgekommenen wortschatz nebenbei auch den weiteren in den vorhergehenden classen gelernten wieder zur anwendung bringt. so lange aber diesen als erstrebenswertes ziel dastehenden forderungen nicht voll und ganz entsprochen wird (auch von Perthes und Lattmann geschieht dies nicht, dagegen von Ostermann), so lange mangelt es dem lateinischen elementarunterricht in dieser hinsicht an einem zielbewusten fortschreiten, so lange läszt er vieles unnötige wortmaterial (besonders in den fabeln!) in futuram oblivionem lernen, während notwendiges infolgedessen nicht fest genug eingeprägt wird.[4] so lange wird also der lateinische elementarunterricht nicht in dem masze, als er sollte, der schriftstellerlectüre, besonders der des Cäsar, vorarbeiten, so lange wird auch der schüler im anfang seiner lectüre mit schwierigkeiten zu kämpfen haben, die bei einer den genannten forderungen entsprechenden einrichtung der elementarbücher zu vermeiden wären, die aber, so lange sie vorhanden sind, dem schüler die lectüre dieses für tertia so vorzüglich geeigneten schriftstellers nur verleiden können und ihn zum gebrauche ungehöriger hilfsmittel drängen (vgl. Eckstein s. 594 oben). denn Cäsar will, um interesse zu erwecken, schnell (natürlich cum grano salis verstanden) gelesen werden. geschieht dies aber und tritt, was die notwendige voraussetzung dazu ist, der schüler mit den nötigen vorkenntnissen an diese lectüre heran, besonders mit der nötigen copia verborum ausgerüstet, mit wie viel gröszerer freude wird er da dem gange der ereignisse folgen, als dies jetzt häufig geschieht. von einer solchen intensiv zwei jahre lang getriebenen lectüre desselben werkes (denn daran darf nicht gekürzt werden, und das ist gerade ein vorzug, den die tertien vor allen andern classen voraushaben und wodurch sie in das centrum des ganzen gymnasialcursus gerückt werden), davon verspreche ich mir den grösten vorteil für das inhaltliche sowie grammatische und stilistische verständnis des gelesenen, die beste vorbereitung des schülers für die weit vielseitigere lectüre der secunda. dann bildet die lectüre des Cäsar einen abschlusz des auf sie angelegten unterrichts der

[4] dies ist ein punkt, über den auch Schiller (handbuch der prakt. pädag. s. 367) neuerdings klagt: 'leider fehlen uns in diesem betreffe noch eingehende, zuverlässige und methodische untersuchungen, welche die auswahl des später in der lectüre begegnenden wortmaterials ermöglichten. zur zeit steht nur fest, dasz unsere lesebücher gerade diesem gesichtspunkte zu wenig rechnung tragen, und dasz darum viele später nicht verwendbare vocabeln gelernt werden müssen, während eine grosze zahl namentlich in der dichtersprache öfter begegnender vocabeln nicht bekannt wird.'

vorhergehenden classen, dann ist dem schüler nichts geboten, wofür er nicht alsbald eine praktische verwendung, zum teil auch eine abschlieszende belehrung hätte. auf dieser festen grundlage wird dann der unterricht der secunda mit bestem erfolge weiterbauen können.

So lange, um von dieser kleinen abschweifung wieder zurückzukehren, der gesamte lateinische unterricht der vorhergehenden classen sich nicht in allen übungsbüchern auf den Cäsar zuspitzt, so lange wird auch ein hilfsmittel, wie das in rede stehende vocabular, was den sichern wortschatz anbetrifft, keinen festen boden unter den füszen haben und wird sich besonders davor hüten müssen, zu viel als sicher bekannt vorauszusetzen. aus diesem grunde kann Perthes' wortkunde zum Cäsar als alleiniges hilfsmittel bei der präparation, wie ich schon oben bemerkte, nicht ausreichen. deshalb verstehe ich auch Walthers frage in seiner besprechung von Ranke, präpar. zu Cäsars gall. Kr., B. I (gymnasium 1887, nr. 1 s. 7) nicht, ob eine solche wortkunde nach den trefflichen arbeiten von Perthes, Gillhausen und Kleist wirklich ein bedürfnis sei. sie ist ein bedürfnis, da die genannten bücher teils den zwecken nicht entsprechen können, denen sie nach meinem wunsche dienen sollen, teils dem schüler allzu grosze hilfen gewähren. bei dieser lage der verhältnisse wird man vorläufig am besten thun, bei abfassung eines solchen vocabulars lieber eine zu geringe, als eine zu grosze copia verborum des schülers vorauszusetzen, wenn man auch nicht so weit zu gehen braucht wie Pohlmey, der sogar worte wie qui, ipse, is, et, atque, que, cum (praep.), saepe, fortis, bellum, lex, proelium anführt, während Ranke das meiner meinung nach richtige masz ziemlich innegehalten hat. denn das sind doch alles worte, die, weil immer notwendig vorkommend, wohl jeder quintaner kennt, und die unter allen umständen auch in den übungsbüchern haben zur verwendung kommen müssen. dagegen ist es zweckmäszig, worte mit vielfach geteilter bedeutung, wie animus, ratio, fides, nicht zu übergehen, sobald ihre bedeutung von der allergewöhnlichsten abweicht, die zuerst gelernt zu werden und erfahrungsmäszig fast allein bekannt zu sein pflegt. denn gerade bei diesen worten pflegt der schüler am ungewissesten in betreff der bedeutung zu sein. und wenn ich auch wünsche, dasz trotz dieses vocabulars der schüler von quarta an (denn in sexta und quinta musz das übungsbuch auszer den jeder lection beigefügten in ihr vorkommenden vocabeln etwa in der aufführung, wie Perthes wohl vorbildlich geworden ist, noch anhangsweise ein vollständiges lateinisch-deutsches wie deutsch-lateinisches auf das ganze buch bezügliches vocabular zum nachschlagen enthalten) ein schulwörterbuch in händen habe, das er bei einer vorkommenden lücke in seinen kenntnissen zu rate ziehen soll, so wäre es hier erst recht zeitverschwendung, wenn man ihm bei solchen worten das nachschlagen zumutete, durch das seine kenntnisse in keiner weise bereichert werden.

Wenn ich also nach dem gesagten die allergebräuchlichsten und im unterricht unter allen bedingungen vorgekommenen vocabeln als bekannt vorausgesetzt wünsche und für diese den schüler, wenn er sie doch vergessen hat, an sein lexikon verweise, so mache ich doch, und hier weiche ich von Ranke ab, für manche dieser art eine ausnahme, nemlich für solche, durch deren erwähnung dem schüler eine eigentümlichkeit aus der formenlehre oder schon behandelten syntax beiläufig ins gedächtnis gerufen werden kann, z. b. bei alius, dasz es im genetiv aller geschlechter alius und im dativ alii hat, was natürlich nur kurz in klammern hinzuzufügen ist. Ranke sagt zwar in seinem begleitwort (s. 3), dasz solche bemerkungen 'mit den aufgaben der präparation ebenso wenig wie mit denen der weiteren durcharbeitung des schriftstellers etwas zu thun haben, und deren ganze verbindung mit der lectüre darin besteht, dasz sie wohl oder übel an irgend ein stichwort aus derselben angeschlossen sind'. das ist ganz richtig, mit der lectüre haben sie nichts zu thun; aber man musz nicht den früheren standpunkt mit dem auf grund dieser präparation zu schaffenden verwechseln. bei der lectüre in der classe ist auch meiner meinung nach für solche bemerkungen durchaus kein platz, und auch bleibt keine zeit dazu, ohne besondern grund daran zu erinnern. aber diesen nutzen soll eben die gedruckte präparation durch die zeitersparnis, die auf der einen seite gemacht wird, bieten, dasz der schüler an grammatische einzelheiten, die nicht in die lectüre, d. h. in den betrieb derselben in der classe, gehören, an die er aber unaufgefordert erfahrungsgemäsz nicht denkt, beiläufig erinnert wird. und das wird doch niemand behaupten wollen, dasz durch eine solche kurze notiz, die dem schüler durchaus kein weiteres nachdenken kostet, sondern nur der unwillkürlichen festeren einprägung von etwas bekanntem dient, zeit und kraft desselben in nennenswerter weise in anspruch genommen oder dessen aufmerksamkeit von dem lectürestoff abgezogen wird, was durch erwähnung von dergleichen dingen bei der lectüre in der classe allerdings geschieht. voraussetzung ist natürlich, dasz diese bemerkungen ganz kurz in form von stichworten gemacht werden, die durchaus genügen. von nutzen wird es dabei sein, von zeit zu zeit solche bemerkungen zu wiederholen und auf die stelle einer der gebräuchlichsten grammatiken hinzuweisen, damit der schüler im bedürfnisfalle möglichst schnell und bequem nachschlagen kann. natürlich musz sich der lehrer, von dem genaue kenntnis und zugrundelegung dieses vocabulars verlangt werden kann und musz, zuweilen beiläufig von der kenntnisnahme solcher einzelheiten überzeugen, wozu er ja so wie so manchmal veranlaszt wird. dasz es aber auch in tertia noch notwendig ist, an solche kleinigkeiten immer wieder zu erinnern, wird jeder wissen, und wie viele fehler gerade aus der unkenntnis derselben sich herleiten, und wie oft sie in den grammatikstunden zu berühren sind, ist allen bekannt, die, wie ich, gewöhnt sind, sich eine statistische tabelle über die gewöhnlichsten fehler an-

zulegen. was also durch jene beiläufigen erwähnungen in der präparation erreicht wird, das wird an zeit in diesen stunden gespart.

Da diese gedruckte präparation zugleich als vocabular dienen soll, um auch in tertia noch ein zweckentsprechendes vocabellernen zu ermöglichen, das stündlich vom lehrer zu controllieren ist, und über dessen notwendigkeit ich oben gesprochen habe, so musz in der einrichtung derselben auch darauf rücksicht genommen werden. denn wenn auch als grundsatz gilt, dasz der schüler sich seine vocabelkenntnis im anschlusz an die lectüre aneignen soll, so bietet dieselbe doch manches wort, von dessen einprägung man teils wegen seines seltenen vorkommens überhaupt, teils wegen seiner im vorliegenden falle seltenen bedeutung gern absehen wird. da diese worte natürlich in der präparation stehen müssen, so wird es zweckentsprechend sein, dieselben auch äuszerlich als solche, die nicht zu lernen sind, zu bezeichnen, etwa indem man sie einklammert. damit ferner der schüler sich die vocabeln selbst überhören kann, ist es praktisch, die lateinischen und deutschen bedeutungen in zwei columnen einander gegenüber zu ordnen, wie wir es bei Perthes und jetzt auch bei Ranke finden.

Aus demselben grunde, nemlich diese präparation als vocabular zu benutzen, nach dem gelernt und repetiert wird, musz dieselbe auch die sogenannten phrasen enthalten, auf deren einprägung nicht nachdrücklich genug hingewiesen werden kann (vgl. Eckstein s. 599, Fries in Fricks und Richters lehrproben und lehrgängen, heft III s. 49, Kleist im vorwort zu seiner phraseologie), und von deren bedeutung Eckstein (s. 596) sehr treffend sagt, dasz 'wir dadurch einen blick in die eigentümliche denk- und anschauungsweise der Römer gewinnen, der uns die aufmerksamkeit auf die abweichungen der muttersprache schärft.' was den umfang derselben betrifft, so halte ich es für praktisch, alle im Cäsar sich findenden redensarten, die gelernt werden sollen, ebenfalls von capitel zu capitel abzudrucken. denn wenn auch in den vorhergehenden classen manche gelernt worden ist, so ist der umfang des nach tertia mitgebrachten bestandes bei den einzelnen schülern und vollends bei den einzelnen anstalten vorläufig noch unsichrer als der der vocabeln. auch hier wird es aufgabe der nächsten zeit sein, aus dem phrasenschatz Cäsars und Cornels das gebräuchlichste auszuwählen, also eine normalphraseologie aus beiden nach methodischen grundsätzen zusammenzustellen, die einzelnen phrasen in richtiger weise auf die vorhergehenden classen von sexta an zu verteilen und durch vielfache übung zum sichern eigentum der schüler zu machen, damit in tertia nur eine vervollständigung nötig ist. dann wird die gedruckte präparation auch in dieser beziehung auf einem sicheren boden aufgebaut und in ihrem umfange vereinfacht werden können und dem schon so wie so recht angestrengten tertianer die memoriale arbeit erleichtert werden. in der auswahl dieser phrasen wird es aber besonders darauf ankommen, das rechte masz innezuhalten, also überhaupt nur die

allerwichtigsten, nemlich die sich auf die gewöhnlichsten und in der eignen darstellung später am meisten vorkommenden antiken lebensverhältnisse beziehen, auszuwählen und in der anzahl sich eine solche beschränkung aufzuerlegen, dasz eine sichere einprägung aller möglich ist. ich wünsche also die anführung dieser phrasen nicht, um durch dieselben dem schüler eine übersetzungshilfe zu geben, wie es Perthes' absicht war, welcher deshalb den begriff der phrase allzuweit ausgedehnt hat, sondern ich will auch in ihnen nur das zur gedächtnismäszigen einprägung notwendige material fixieren zum zweck sofortigen lernens und häufiger repetition, geradeso wie bei den vocabeln. aber gerade deswegen ist es nötig, die lateinische phrase auch durch eine wirklich deutsche wiederzugeben; um aber den schüler auch sofort an die wörtliche bedeutung zu erinnern, wird es meistens gut sein, auch eine wörtliche übersetzung beizufügen, die natürlich durch den druck, etwa in der weise wie bei Perthes, als etwas, das nicht zu lernen ist, gekennzeichnet werden musz. auch in diesem punkte freue ich mich, von Ranke in der hauptsache eine richtige auswahl getroffen zu sehen, obwohl ich im einzelnen noch mehr einheit in die gebiete, denen die phrasen angehören, gebracht wünschte.

Doch diese bisher genannten punkte genügen noch nicht, um dem schüler zu ermöglichen, gut präpariert in die classe zu kommen. er bedarf dazu noch mancher hilfe im ausdruck und in der construction, obgleich Ranke dies in abrede stellt (begleitwort s. 2). was die erstere art anbetrifft, so ist ja manches schon als zur phrase und deshalb zum auswendig zu lernenden gehörig angeführt. aber noch manche andere wortverbindung findet sich, welche wörtlich übersetzt den schüler, der den inhalt noch nicht kennt, den sinn nicht vollkommen durchschauen läszt; auch hier, aber nur in diesem falle wird es angezeigt sein, um dem schüler von vorn herein eine dem wirklichen sinn entsprechende übersetzung zu ermöglichen, ihm entgegenzukommen, indem man ihm die wortverbindung neben der wörtlichen übersetzung auch in sinngemäszem deutsch gleich von vorn herein gibt. um sie aber als nicht einzuprägende phrase zu kennzeichnen, wird man ebenso verfahren wie bei den worten, die nicht gelernt zu werden brauchen; man klammert sie ein. was aber unter diese rubrik zu rechnen ist, bedarf in jedem einzelnen falle einer genauen prüfung; es wird sich empfehlen, lieber zu wenig als zu viel solcher übersetzungshilfen zu geben, um der arbeit der schule nicht vorzugreifen, was in der that Perthes in seiner wortkunde thut. als regel läszt sich vielleicht aufstellen, dasz man nie eine solche in einer freien übersetzung bestehende hilfe bietet, wenn die wörtliche wiedergabe den sinn erkennen läszt.

Auch zum besseren verständnis der verbindung und beziehung der worte unter einander ist es nötig, bisweilen bei der präparation eine kurze hindeutung zu geben, besonders bei längeren und verwickelteren perioden, die ja glücklicherweise sich nicht allzu häufig

bei Cäsar finden. solche bezeichnungen der construction bietet in hinreichendem masze schon die ausgabe von Menge in der bibl. Gothana, so dasz dieselbe in dieser beziehung als muster hingestellt werden kann. zur förderung des stilistischen bewustseins hat Menge eine anleitung zum übersetzen seiner ausgabe vorangestellt, indem er für die gute deutsche übersetzung oft wiederkehrender lateinischer perioden feste schemata mit allen möglichen übersetzungsweisen angibt, auf die er in seinen anmerkungen dann kurz verweist. doch wird auch so das erarbeiten einer guten deutschen periodisierung mehr der classe zufallen, und nur, nachdem dadurch einige übung erzielt ist, werden diese hinweisungen die arbeit in der schule erleichtern. für den lehrer sind diese zusammenstellungen äuszerst nützlich und unentbehrlich. in die gedruckte präparation möchte ich sie nicht mit aufnehmen.

Auf das, was ich bisher über die einrichtung einer gedruckten präparation gesagt habe, könnte man sich beschränken und würde dadurch einerseits dem schüler nicht eine allzugrosze, also unerlaubte, hilfe zum übersetzen geboten und der arbeit der schule vorgegriffen haben, anderseits aber alle mängel, welche die heutige art der präparation seitens der schüler mit sich bringt, beseitigen. ferner hat man einen festen, von fehlern freien bestand an vocabeln und phrasen zum auswendiglernen und wiederholen und nebenbei noch ohne zeitverlust den vorteil, den schüler an bekanntes aus formenlehre und syntax erinnert zu wissen.

Nur die erwähnung der realien und eigennamen könnte jemand noch vermissen. Pohlmey hat beide berücksichtigt und jedesmal, wo dergleichen zuerst vorkommt, einige erklärende ausführungen hinzugefügt, Ranke dagegen nicht. ich musz mich letzterem anschlieszen, weil bei solchen erklärungen die mündliche belehrung stets wirksamer ist und das wichtige besser herausheben kann als eine gedruckte bemerkung. selbstverständlich ist es natürlich, dasz der lehrer stets auf grund eingehender studien eines Napoléon, Göler und Rüstow das gebiet des sachlichen in vollem umfange beherscht; dasz aber nicht jedesmal die erste beste stelle auch wirklich die geeignetste ist, um daran dergleichen belehrungen anzuknüpfen, weisz jeder, der diesen unterricht kennt. demnach musz es dem pädagogischen takte des lehrers, der das ziel, dem er zustrebt, selbst am besten kennen musz, überlassen bleiben, zu beurteilen, welche stellen er für die geeignetsten hält, seine bemerkungen anzuknüpfen und durch zurückgreifen auf früheres die kenntnisse des schülers zu erweitern, zu klären und zu befestigen und so allmählich zu einem übersichtlichen und vollständigen bilde zu gestalten. deshalb wünsche ich den vocabeln, die dergleichen bemerkungen verlangen, nur die deutsche bedeutung hinzugefügt und die belehrung dem unterrichte überlassen. zu hilfe kann dem allerdings auch die gedruckte präparation kommen, indem sie am schlusz in kurzer übersicht eine skizze dessen gibt, was der mündliche unterricht durch allmähliche

vervollständigung schlieszlich herausstellen soll. doch hierauf komme ich nachher in einem andern zusammenhange zurück. was aber zu den eigennamen zu bemerken ist, musz füglich ganz dem lehrer anheimgestellt werden, es sei denn, dasz zum verständnis notwendige daten zu merken wären, welche er den schülern dictieren müste, damit sie von diesen festgehalten würden. dieselben gehören natürlich, um das dictieren zu sparen, in die präparation. das vorläufige fehlen jener bemerkung hindert nemlich nach meiner meinung das vorläufige verständnis des schülers nicht; denn erfahrungsmäszig ist dieser so wie so sehr dazu geneigt, sich von vorn herein um diese dinge wenig zu kümmern, wenn er nur einen verständigen sinn durch seine präparation erzielt. eine besondere stellung nehmen die geographischen namen ein, da diese sich im laufe der lectüre zu einem einheitlichen ganzen zusammenschlieszen. auch hier halte ich eine erwähnung in der präparation für unnötig, da die belehrung oder controlle in der classe stets eintreten musz; aber am schlusz musz wieder eine zusammenfassende übersicht gegeben werden, die zugleich zum nachschlagen bei der präparation dienen kann. das meiner meinung nach praktischste verzeichnis dieser art bietet Menge in seiner ausgabe mit verweisungen auf eine karte, die nach dem muster der Bädeckerschen eingeteilt ist. so viel vorläufig über das gebiet der realien.

(schlusz folgt.)

MAGDEBURG. E. WANGRIN.

(5.)

AUS DEM LEBEN EINES ALTEN SCHULMANNES.

(fortsetzung von s. 123—128.)

IV.

In obertertia trugen sich zwei dinge zu, welche für mein späteres leben von der grösten wichtigkeit waren. — Die classe befand sich in einem geräumigen zimmer zu ebener erde, in welchem die bänke in zwei abteilungen gesondert standen; die eine an den fenstern, die andere nach der thüre zu. in der vordersten reihe dieser letztern sasz ich eines tages nichts ahnend, als sich die thür aufthat und der ordinarius mit einem neuen schüler eintrat. es war ein stattlicher, hübscher junge, blond und blauäugig. in strammer haltung gieng er einher. dadurch fiel er sogleich auf und ebenso sehr durch seine bäurische tracht: erbsengelbe hosen und grünlicher rock. der ordinarius wies ihm seinen platz neben mir an und damit trat für mich ein wendepunkt in meinem leben ein. der ankömmling war der sohn eines dorfschulmeisters, eines sehr ernsten und würdigen alten mannes, der über siebzigjährig sich endlich hatte pensionieren lassen

und in einem hospital einer vorstadt Danzigs mit frau und kind lebte. ein tief religiöser zug beseelte diese familie. dazu kam, dasz ein bruder der frau dicht bei Danzig prediger war und der strengen richtung angehörte. mein neuer nachbar zeigte bald, dasz er ein ernster, sehr strebsamer und begabter junger mann sei. er nötigte mir zuerst anerkennung ab, die sich bald in freundschaft verwandelte. wir blieben bis zu seinem tode in steter verbindung.

Wir arbeiteten fleiszig auf der schule zusammen und bezogen gemeinschaftlich die universität Halle. auf dieser florierte damals die Hegelei. mein freund studierte theologie, wurde aber in kurzer zeit so radical ungläubig, dasz er das studium der theologie aufgab. wenn er mir seine neu gewonnenen ansichten mitteilte, muste ich oft über die dampfesgeschwindigkeit lachen, mit der er seinen alten glauben über bord warf. mir war es gar nicht zweifelhaft, dasz er bald diese verirrung vergessen werde. und so geschah es auch. — Er kehrte reumütig als verlorener sohn zurück und wurde später ein rüstzeug des herrn. — Auf wunderbaren wegen ist er geführt worden, aber überall hat er gezeigt, dasz er ein echter Christ sei. — Welche seelenkämpfe hat er ausfechten müssen! obgleich er äuszerlich sehr gut gestellt war, ist es ihm, der für das familienleben so recht geschaffen erschien, dennoch nicht vergönnt worden, eine frau in sein haus zu führen und liebe kinder zu erziehen.

Aber ohne solche sorgen und freuden ist er doch nicht geblieben, denn er hat die kinder einer ihm befreundeten familie als die seinen betrachtet und für sie treulich wie ein vater gesorgt. ohne krankheit ist er heimgegangen; ein plötzlicher schlagflusz hat ihn dahingerafft gerade in dem augenblicke, als er im talare in seine kirche fahren und das wort gottes verkünden wollte. —

Das zweite ereignis, welches nicht allein für mich, sondern für die ganze anstalt von wichtigkeit wurde, war die berufung Marquardts. dieser entstammte einer Danziger kaufmannsfamilie, welche aber vom unglück heimgesucht nicht eben in den besten vermögensverhältnissen lebte. er hatte seine studienzeit so vortrefflich benutzt, dasz er ein ausgezeichnetes examen ablegen konnte. drei schüler des Danziger gymnasiums, enge befreundet, hatten in Berlin zur selben zeit studiert, und dort ihre ersten lehrjahre unter Spillecke am Friedrich-Wilhelms-gymnasium verlebt. es waren das Theodor Hirsch, Marquardt und Böhm. die beiden erstern kehrten nach Danzig zurück, Böhm aber blieb am Friedrich-Wilhelms-gymnasium und ist erst vor einigen jahren als der letzte von diesen dreien gestorben. — Marquardt war eine sehr stattliche, schöne erscheinung; kerzengerade in tadelloser haltung trat er einher, stets sauber und elegant gekleidet. er hatte etwas wahrhaft vornehmes und gewann sofort dadurch die schüler. die jungen merken doch sehr bald, ob ein lehrer wohlwollend und zugleich strenge ist und werden einem solchen nie ungezogen entgegentreten. so hat Marquardt nie die geringste unannehmlichkeit in der schule gehabt; im gegenteil, er

war allgemein beliebt und geachtet, aber durchaus nicht gefürchtet. wir alle wusten, dasz er ein offener, ehrlicher mann war, niemals hämisch und kreklich und kleinlich, nie heftig und selbst wenn er erregt war, immer seiner selbst herr und nie im ausdruck grob. als er zu uns kam, hatte er schon seine antiquarischen studien begonnen und die ersten resultate derselben in einem schriftchen 'de equitibus Romanis' niedergelegt. er trat in ein lehrercollegium, welches durchaus wissenschaftlich angelegt und angeregt war. der director Engelhardt selbst arbeitete fleiszig und edierte Platonische dialoge. Hirsch, der ältere Pflugk, der mathematiker Förstemann schriftstellerten und die meisten übrigen lehrer, wenn sie auch nicht als autoren auftraten, lebten doch der wissenschaft. auch in andern kreisen Danzigs interessierte man sich für geistige bildung. da lebte ein arzt, namens Behrendt, der die naturwissenschaft pflegte und einer der grösten bernsteinkenner und bernsteinsammler war. da war eine art kunstakademie unter Schulz, der manches schöne architekturbild geschaffen hat und seine kräfte der darstellung unserer prachtvollen dome und des Marienburger schlosses widmete. die musik wurde gepflegt; Küken, der liedercomponist, weilte oft in Danzig und Thiessen war ein Danziger kind. —

Da ist es denn wohl nicht wunderbar, dasz sich auch unter uns schülern ein reges geistiges leben entwickelte und uns eine gewisse allgemeine bildung auszeichnete, die wir später oft bei unsern commilitonen auf der universität vermiszten. — Dieser ideale schwung, den unsere lehrer in uns nährten, hielt uns fern von dem gemeinen kneipen- und bummelleben und von der elenden nachäfferei studentischen treibens. — Als ich später nach Mitteldeutschland kam, da ekelte mich das dortige gymnasiastenleben vielfach an und ich wurde meinen lehrern je länger, je mehr dankbar.

Während dieser jahre war das neue gymnasialgebäude auf dem buttermarkte bei der Lastadie endlich fertig gestellt und bezogen worden. ob bei der übergabe der anstalt irgend eine feierlichkeit stattgefunden hat, weisz ich nicht mehr; sollte das der fall gewesen sein, so hat dieselbe bei mir wenigstens keine erinnerung zurückgelassen. dabei musz ich bemerken, dasz man damals nicht so viel wie jetzt feierte, da einem oft der ausspruch Wallensteins einfällt: dies geschlecht kann sich nicht anders freuen als bei tische. es ist jetzt ganz arg: da wird festgegessen, wenn eine schule 10 jahre besteht, dann beim 25-, 50jährigen jubiläum und wenn sie nun gar länger existiert, dann ist der jubel unermeszlich. adressen, deputationen, telegramme und kein ende! und immer dasselbe: moc turtle — fisch — dann erste festrede und so weiter, zuletzt kaffee, cigarren, bier und endlich die zahlungsarie! das wird kostspielig, langweilig und je älter man wird, je weniger der gesundheit zuträglich. — Wir lehrer sollten darin uns nicht den andern ständen gleichzustellen versuchen, sondern uns durch grösztmögliche einfachheit auszeichnen. aber — es ist so zug der zeit. — Dazu rechne

man noch die sucht denkmäler zu setzen und alle bekannte zu grabe zu geleiten und ihre särge mit kränzen zu überschütten. — Eine menge zeit, geld und kraft wird dabei vertrödelt. —

Das neue gebäude war ganz hübsch; es war hell und warm und glücklicherweise war da von allen neuen erfindungen wie z. b. von luftheizung noch keine rede. der director hatte in der anstalt keine dienstwohnung. ich weisz sehr wohl, dasz das an vielen orten der fall ist und will zugeben, dasz das hier und da keinen nachteil, ja vielleicht sogar seine vorteile haben mag. aber für die stark gefüllten schulen in gröszern städten scheint mir das entschieden nicht gut zu sein. — Man gestatte mir einen vergleich! Justus Möser, der sehr geschickt die alte einrichtung des westfälischen bauernhauses verteidigt, schildert vortrefflich, wie die bauerfrau auf der diele vor dem herdfeuer sitzend durch die offene thür den ganzen hof überschaut und jeden ton, den das vieh hören läszt, mit kundigem ohre vernimmt, da mensch und vieh unter demselben dache wohnen und ihre wohnstätten nur durch verschläge getrennt sind. auch im wendischen bauernhause der Lausitz findet man ähnliches. wohnt der director im schulhause, so vernimmt er leichter jeden atemzug der anstalt als wenn er anderswo sein heim hat. —

Im neuen schulhause blieb ich noch vier jahre in secunda und prima. —

In einem hellen, freundlichen classenzimmer hatten wir nach unserm einzuge die ersten Cicerostunden. während jener vier letzten jahre meines schulbesuchs wurden die Cicerostunden hauptsächlich von zwei lehrern erteilt. der eine von ihnen, ein sächsischer herr, war entsetzlich langweilig und der rede nicht recht mächtig. deshalb befaszte er sich so wenig wie möglich mit der interpretation und begnügte sich mit den notwendigsten grammatischen erläuterungen. als wir bei ihm die Catilinarischen reden lasen, wurden wir weder in die politische noch in die culturgeschichte jener zeit eingeführt. da er aber wohl selbst kaum darin die nötigen kenntnisse besasz, so war es gewis ganz gut, dasz er sich darüber ausschwieg. die unvergleichliche schönheit jener reden wirkte auf einen groszen teil von uns so mächtig, dasz wir uns mit lust und begeisterung vorbereiteten. wenn wir nun so gut präpariert in die classe kamen und nichts neues hörten, dann streute gott Morpheus an heiszen sommernachmittagen wohl seine mohnkörner über uns aus. so war ich auch einmal selig entschlafen und mein guter freund und nachbar hatte mir den Cicero verkehrt hingelegt. plötzlich wurde ich aufgerufen; möglich, dasz unser guter lehrer etwas gemerkt hatte, aber ich faszte mich schnell, und die sache gieng glatt ab. mehrfach studierten wir auch unter dem tisch Kotzebues lustspiele, z. b. 'die pagenstreiche' und 'die kleinstädter'. wenn wir dann dabei so recht vergnügt und aufgeräumt waren, so schrieb das unser gestrenger präceptor dem belebenden einflusz des Cicero zu. ich kann aber versichern, dasz dieser herr uns den Cicero nicht ver-

leidet hat. in prima las ich dagegen unter leitung Marquardts Ciceros werk de natura deorum.

Gewis verstand Marquardt seine sache sehr gut und gab sich auch bei der interpretation alle mögliche mühe. und doch war der erfolg gering! ich glaube aber, dasz dieser umstand nicht an dem lehrer, sondern daran lag, dasz man sich in der wahl des stoffes vergriffen hatte. wenn es schon recht schwer ist, dem schüler den historischen hintergrund für die reden Ciceros zurechtzumalen, so scheint es mir fast aussichtslos dies für die philosophischen abhandlungen zu versuchen. nehmen wir als beispiel die vierte rede gegen den Verres de signis! soll der schüler diese ordentlich verstehen, dann musz er mancherlei von alter geschichte und geographie und namentlich von kunstgeschichte wissen. das bringen vielfach die einleitungen; aber fragt mich nur nicht, wie? so langweilig, so klebrig, so unübersichtlich, dasz die schüler diese elaborate meist gar nicht oder nur mit widerwillen lesen. und frage man nun einmal, was sie für einen geistigen gewinn aus dieser lectüre gewonnen haben! man lasse z. b. eine reihe von gymnasiasten, mit denen die Verrinen auf der schule tractiert sind, einmal das thema bearbeiten — in wie fern kann aus den Verrinen bewiesen werden, dasz die römische republik eine monarchie werden muste, und man wird sich wundern, welches zeug zu tage gefördert werden wird. auf vielen gymnasien verwendet man auf die sachen wenig sorgfalt, man benutzt die reden, um daraus phrasen für den lateinischen aufsatz zu gewinnen. und auch das wird vielfach unendlich geistlos betrieben.

Als ich auf der schule war, wurde uns auch nicht der unterschied zwischen einer lateinischen und deutschen periode klar gemacht. hatte man einen lateinischen aufsatz gearbeitet, so stand wohl unter demselben: er wäre sonst fehlerlos und sachlich zu billigen, sed deest color latinus. und fragte man nun, woher und wie man sich diesen color erwerben könne, so hiesz es: lesen Sie fleiszig. man las und las — aber immer fehlte der lateinische color, während er bei andern, die weit weniger lasen, sich deutlich zeigte. natürlich ist das einmal anlage, die den einen besser als den andern schreiben läszt, aber ohne unterricht in der stilistik bleibt das alles ein raten und dämmern. ein neuer weiter horizont eröffnete sich mir, als ich zum ersten male Nägelsbachs stilistik in die hand bekam.

Man sollte meinen, dasz seit jener zeit diesem übelstande abgeholfen ist und überall den schülern der unterschied zwischen einer deutschen und lateinischen periode dargelegt wird. diese meinung ist entschieden unrichtig. ich habe viele junge lehrer gefragt, ob das auf den anstalten geschehen sei, die sie besucht haben, und stets die antworten erhalten: niemals. — Man kann das damit entschuldigen, dasz wir keine anerkannte deutsche stilistik für die schulen besitzen. daher sind die urteile über den stil der deutschen arbeiten rein subjectiv und einfach nichts als leeres hin- und hergerede. —

Dasz die meisten von uns Livius und Tacitus gerne lasen, kann

ich versichern; namentlich schwärmten viele für den letztern, natürlich sahen wir ihn alle als einen höchst edeln mann an, der mit klarem urteil und gebrochenem herzen die schäden jener zeit zu nutz und frommen der nachwelt überlieferte. noch war Tiberius nicht gerettet und galt ebenso wie Nero nur als toller tyrann. — Von den römischen dichtern liebten wir besonders den Ovid, welchen Meinecke mir einstmals als den einzigen wirklichen poeten unter den Lateinern hervorhob. Horaz fand geteilten beifall; ich las ihn gerne und überschrieb mein exemplar ganz und gar, damit ich das handliche buch stets für die lectüre mit mir führen könnte. so hat mich mein schulexemplar auf mancher reise und manchem marsche begleitet und meinem sohne im feldzuge 1870/71 dieselben dienste geleistet. merkwürdigerweise haszten wir alle den Vergil ebenso sehr damals wie auch heute die meisten gymnasiasten. viele studierte leute haben mir die versicherung gegeben, dasz sie nach der schulzeit den Vergil nie wieder angesehen hätten. ich habe oft nach der ursache geforscht, aber einen durchschlagenden grund eigentlich nicht gefunden. so oft ich in der prima eines realgymnasiums diesen autor las, traf ich niemals eine so tief gehende abneigung, wie bei den schülern der verbalgymnasien. dazu trug entschieden der umstand bei, dasz die ersteren erst an den autor kamen, als sie achtzehn oder neunzehn jahre zählten, die letzteren aber in untersecunda im vierzehnten oder fünfzehnten jahre. in diesem alter sind meiner meinung nach die schüler noch unfähig die schönheiten jenes dichters zu erfassen. vergessen wir nicht, dasz die Aeneide ein kunstepos ist und epische kunstdichtungen die jugend nicht ergötzen.

Wir lasen auch Terenz und Plautus, deren lectüre in den schulen jetzt in Preuszen wenigstens verboten ist. allerdings stehen diese lustspiele in einem seltsamen contrast mit alle dem, was man dem schüler sonst so sorgfältig in der religionsstunde zu eigen zu machen sucht. aber sie bilden eben nur einen teil von der lectüre, welche einen unausgesöhnten zwiespalt in der seele vieler denkender schüler hervorruft. — Oder glaubt man wirklich, dasz der schüler kalt bleibt, wenn er die oden des Horaz liest und wieder liest, in denen er die Lydia und die Lalage preist? eben hat der primaner mit begeisterung gehört, wie Siegfried vor Chriemhilde stand, als wäre er von guten meisters listen gemalt an ein permint und hat des goldschmieds töchterlein declamiert oder gesungen. seine seele glüht in edlem feuer und er preist mit Walter von der Vogelweides worten die hohen deutschen frauen. da möchte er den degen grüszend vor der minniglichen frau senken und ihn für sie zum kampfe weihen. da versteht er Max von Schenkendorf und die freiheitssänger. —

Eben ist die deutsche stunde vorbei, noch ist die seele des jünglings heisz — da kommt die Horaz- oder Terenzstunde. da flüstert ihm das behagliche philisterium ins ohr: thorheit ist deine begeisterung — sieh — die klugen leute schwärmen für den Horaz; was gibt es schöneres als auf dem rasen lagernd kühlen Falerner zu

trinken am rande der murmelnden quelle; mit einem guten freunde zu plaudern und dann das niedliche straszendirnchen, die Lydia, holen zu lassen; die kleine kokette, welche so hübsch die haare zurückzustreichen versteht und bei aller durchtriebenheit so niedlich die unschuldige spielt. — Und nun gar Terenz und Plautus! wenn es auch nicht ganz so schlimm ist, diese autoren mit primanern zu lesen als ihre stücke in nonnenklöstern von nonnen aufführen zu lassen, so ist es doch sicherlich eine sehr bedenkliche sache! diese dirnen- und sklavenwirtschaft, diese sittliche cloake wird da dem leichtlebigen, heiszblütigen primaner als ein ganz reizendes sächelchen dargestellt! mit solcher kokette im verein den alten papa zu belügen und zu betrügen, das gilt da für ein feines stückchen.

Sind diese sachen etwa sauberer als Paul de Kocks und Zolas romane? aber wenn das auch der fall ist, antworten die gelehrten perrücken, Terenz und Plautus sind doch classiker! nun gut; mit diesen herren ist nicht zu reden. — Das aber weisz ich, dasz viele meiner mitschüler und auch ich aus diesem conflict nicht herauskamen; ich habe über diese sache oft mit christlichen philologen, z. b. mit Ferdinand Ranke gesprochen und stets von ihnen gehört, dasz sie da zwei seelen in ihrer brust trügen und dasz diese beiden richtungen unvermittelt in ihnen lägen. auch Herder suchte krampfhaft nach einer vermittlung und sah diese in dem princip der humanität. wir lasen diese Herdersche abhandlung mit wahrer lust und glaubten anfangs wirklich eine lösung des zwiespaltes gefunden zu haben. natürlich sahen wir bald ein, dasz wir uns schwer getäuscht hatten. dafür dasz Terenz und Plautus aus der schule gewiesen sind, können wir nur dankbar sein. —

Bei dieser gelegenheit musz ich einer wunderbaren sache gedenken! mit der metrik stand es damals auf den schulen noch schlimmer als heute. ich habe oft die schulamtscandidaten gefragt, ob sie wohl von dem unterschiede zwischen antiker und deutscher metrik auf der schule etwas gehört hätten, und habe meist die antwort bekommen: niemals. von den hunderten von prüflingen, welche jährlich in Berlin die pressen mit dem zeugnisse der primareife besuchen, um zum fähnrichsexamen vorbereitet zu werden, behaupten die meisten mit krampfhafter energie, dasz ein deutscher iambus aus einer kürze und einer länge bestehe. man lasse sich nur von den betreffenden lehrern erzählen, welche mühe es kostet, das, worin die schule sie verdummt hat, ihnen auszutreiben. man frage die examinatoren und wird hören, dasz trotz der sorgsamen vorbereitung der lehrer in den pressen der alte eingepaukte unsinn immer wieder zu tage kommt. — In meiner jugend wurde die metrik schauderhaft gelehrt. man gab uns Gottholds buch in die hand und liesz uns die deutschen mittelzeitigen wörter lernen — entsetzlich. — Bei der deutschen lectüre keine rede von metrik, so war es auf allen schulen! kein mensch verstand die metra des Horaz oder die der tragiker. und nun gar die verse des Terenz und Plautus. da wurde uns folgendes

kunststück vorgemacht. ein iambus besteht aus einer kürze und einer länge; die länge ist = 2 kürzen, folglich hat ein iambus 3 kürzen. nun, hiesz es, hier haben die dichter die beiden kürzen mit einer länge vertauscht und so aus dem iambus einen trochäus gemacht. — sed haec hactenus. —

Die zeit, welche wir in den oberen classen verlebten, war eine herliche. unsere lehrer waren cavaliere, feine, noble männer, nicht so enge pedanten, wie ich sie leider vielfach später angetroffen habe. an der spitze Engelhardt! wie sorgte der herr für uns! stipendien, privatstunden erhielten wir durch ihn. seine primaner liesz er nicht gerne herabdrücken, er liebte es, dasz wir gute gesellschaften mitmachten, und war dafür, dasz wir auf den feinen casinobällen mittanzten. im winter durften wir schlittenpartien arrangieren. da fuhren wir zwischen dem gymnasium und seiner wohnung auf dem buttermarkte auf und unter lustigem peitschenknall und geläute der glöckchen gieng es dann hinaus in ein benachbartes dorf zu kaffee und eierpunsch. — Und wie lieb hatten wir seine Platostunden! ich weisz recht wohl, dasz man ihn als herausgeber von Platonischen dialogen nicht eben hochgeschätzt hat; aber das weisz ich auch, dasz er ein sehr guter lehrer war und uns für den Plato gewann. —

Während meiner schulzeit wurde in der provinz Preuszen ein heftiger kampf geführt zwischen denen, welche rationalistischen anschauungen in der religion huldigten und denen, die von der mystisch-religiösen richtung der freiheitskriege ergriffen das wort: pectus est quod facit theologum hochhielten. in der stadt der reinen vernunft bildete sich eine sogenannte muckergemeinde, welche sich als ein kirchlein in der kirche aussonderte. es ist ja bekannt, dasz leider sehr zu beklagende verirrungen dort vorkamen, aber trotz alledem gieng doch von da ein tieferes religiöses leben aus. natürlich wurden wir schüler in den kampf mit hineingezogen und viele von uns fühlten das bedürfnis sich aus der zeitlichkeit zu flüchten und ihren anker in einen festen grund zu werfen.

Wir waren in der religionsstunde sehr aufmerksam und überzeugten uns deshalb bald davon, dasz die meisten beweise für die christlichen glaubenslehren ganz traurig und elend wären; uns ekelten die scholastischen spitzfindigkeiten an und wir machten uns klar, dasz diese sachen nicht zu beweisen, sondern zu glauben und innerlich zu erleben seien. wir suchten und fanden in der bibel trost und halt und keiner von uns, die wir damals so strebten und rangen, hat diesen hort später verloren. dasz wir nicht freunde des katholicismus sein konnten, ist selbstverständlich, wenn wir auch mit katholischen und jüdischen mitschülern in bester eintracht lebten. wo wir in unserer heimat uns umsahen, fanden wir die verderblichen spuren des polnischen katholicismus. giengen wir aufs land hinaus und kamen in ein deutsches, evangelisches dorf, da standen schöne, mit ziegel gedeckte bauernhäuser und die landstrasze war gut gehalten. daneben lag ein kassubisches, katholisches bauerndorf und

in ihm fand sich nur eine hübsche kirche und ein anständiges pfarrhaus, auszerdem der kirche gegenüber eine erträgliche branntweinschänke und sonst nichts als elende mit stroh gedeckte hütten, vor denen die misthaufen turmhoch lagen. die straszen waren meist immer bodenlos. die schüler von den katholischen gymnasien, die wir kennen lernten, waren oft seltsame erscheinungen. schon recht bejahrte bauerjungen traten in die sexta und wurden als bene barbati in die bischöflichen seminare entlassen. ihre bildung war keine bedeutende. so kam es, dasz wir den katholicismus in wenig erfreulicher gestalt kennen lernten.

Weil uns das, was das gymnasium in den religionsstunden bot, durchaus nicht genügte, besuchten einige von uns die bibelstunden des archidiaconus Kniewel. natürlich war dieser geistliche sehr verleumdet und gehaszt und man warnte uns vor ihm. ich habe trotzdem in der groszen, schönen Marienkirche zu Danzig manch abendstündchen hinter meinem stümpfchen licht unter den alten männern und weibern gesessen und mit begierde den erläuterungen zugehört, die der geistliche herr uns gab. das waren doch andere stunden, als die, in welchen man die abgedroschenen reden der prediger ertragen muste; da wurde das wort gottes rein und lauter vorgelesen und einfach und schlicht erklärt.

Dieser so viel geschmähte und angegriffene prediger wurde nicht müde und matt in seinem streben das reich gottes zu fördern. er hatte eine fortbildungsschule gestiftet, die sonntag abends von 5—7 abgehalten wurde. in einem nicht groszen zimmer saszen die schüler, welche in zwei abteilungen gesondert waren. ehrsame handwerksmeister führten die aufsicht. der unterricht begann mit der vorlesung einer bibelstelle und deren auslegung; dann folgten die andern disciplinen. der wissenschaftliche leiter der schule war der damalige candidat Cosak, ein theologe, der später ein sehr bekannter professor geworden ist.

Neben ihm unterrichtete meist ein gymnasiast und ein elementarlehrer. auch ich habe gern und freudig dort stunden gegeben. —

So verflogen die jahre und das abiturientenexamen wurde bestanden. —

Wohl liebte ich die alte stadt Danzig und streifte gern in ihren altertümlichen straszen umher. noch heute schlägt mein herz freudig, wenn ich an die 'lange brücke' denke, an die dickbauchigen holländischen schiffe, welche an ihr anlegten, und an das ganze lustige schiffstreiben. und dann die herliche umgebung! Oliva und Zoppel, waldesdunkel und meeresplätschern. — Das sollte ich verlassen; aber ich hoffte viel herlicheres zu sehen, denn ich wollte nach Halle ziehen, in altes culturland, in das herz Deutschlands. — Ja wohl; ich zog dahin, und als ich ankam, wurde ich bitter enttäuscht. —

16.
PÄDAGOGISCHE STREIFZÜGE.
(s. jahrgang 1884 s. 360.)

II. Die stellung der rectoren der höheren lehranstalten in Preuszen.

Die leiter der unvollständigen höheren lehranstalten haben bekanntlich in Preuszen nicht den directortitel, wie die der vollständigen anstalten, sondern den titel rector. auch stehen sie nicht in der vierten, sondern in der fünften rangclasse; früher hatten sie überhaupt keinen rang. darum lautet in den amtlichen circularen die gebräuchliche anrede der vorgesetzten behörde: Ew. Hochwohlgeboren pp. dies pp. drückt in bezeichnendster weise die stellung aus, deren sich die rectoren besagter anstalten erfreuen. dieses pp. ist aber zugleich die quelle unendlicher ärgernisse, von denen niemand eine ahnung hat und haben kann, als wer in einer solchen stellung gewesen ist. darum soll hier einmal die öffentliche aufmerksamkeit auf dieses pp. hingelenkt werden, damit von competenter seite etwas geschieht, um dem geradezu widerwärtigen zustand ein ende zu machen.

So viel ist wohl von vorn herein klar, dasz ein progymnasium, realprogymnasium usw. nach absicht der gründer, sei dies nun der staat oder eine vorwitzige stadtcommune, ebenso gut eine höhere schule sein soll wie ein volles gymnasium. dasz ferner die leiter und lehrer einer unvollständigen höheren lehranstalt in wissenschaftlicher tüchtigkeit oder in pädagogischer ausbildung hinter den leitern und lehrern der vollen anstalten zurückstehen, wird man angesichts der thatsache, dasz die lehrer der unvollständigen anstalten durch ministerialverfügung jüngsten datums gleichen rang mit denen der vollständigen anstalten erhalten haben, nicht behaupten wollen. warum hat man da den unterschied zwischen directoren und rectoren so sorgfältig conserviert, ja noch verschärft, da die bisher ranglosen nunmehr in bestimmtester weise auf eine stufe mit den ordentlichen lehrern der vollen, ja auch der unvollständigen anstalten gesetzt sind?

Offenbar hat man an maszgebender stelle keine genügende kenntnis von der schwierigen stellung, in welcher sich die rectoren höherer lehranstalten in gesellschaftlicher beziehung namentlich in den kleinen und darum oftmals so jämmerlich kleinlichen verhältnissen der kleineren städte befinden. eine kleine schilderung dürfte daher am platze sein.

Da wird ein oberlehrer (im preuszischen sinne) irgendwo zum rector eines vollberechtigten progymnasiums erwählt. das colloquium pro rectoratu ist bestanden oder erlassen worden. die bestätigung erfolgt. so rückt er denn mit freuden an seinen bestimmungsort ab,

um eine anstalt zu leiten, die nach den revidierten lehrplänen vom 31 märz 1882 eine gymnasiale lehranstalt ohne prima ist. somit betont denn der neue rector in seiner antrittsrede auch ganz besonders, dasz die leistungen der anstalt sich von denen eines vollen gymnasiums nicht unterscheiden sollen. darauf folgt das übliche zweckessen. schon da fallen die ersten wermutstropfen in seinen freudenbecher, da er sich hier und da herr director angeredet sieht und noch nicht weisz, wie er sich dieses ihm nicht zukommenden titels erwehren soll. der arme hat noch keine ahnung, dasz er unter dieser anrede ärger leiden musz, wie jemand, der sich dem Baunscheidtschen nadelapparat unterwirft.

Da ist zuerst der magistrat. in einer reihe von verfügungen wird dem rector das prädicat hochwohlgeboren zuerkannt, mit einem mal, offenbar damit der betreffende nicht etwa übermütig werde und als ein recht beanspruche, was ihm aus gnaden gewährt wird, folgt die anrede mit Wohlgeboren. es folgt der verkehr mit eltern und schülern. es ist doch gewis merkwürdig, dasz urlaubsgesuche meist an den director (Hochwohlgeboren), abgangsmitteilungen dagegen an den rector (Wohlgeboren) gerichtet werden. ebenso steht es im mündlichen verkehr. hat ein vater grund, das wohlwollen des rectors zu suchen, so heiszt es 'herr director' hinten und 'herr director' vorn. glaubt er aber grund zu haben, ihm zu zürnen, so läszt er ihn sofort auf das niveau des rectors herabsinken, und das bedeutet bei dieser art leuten auf das niveau des rectors an der stadtschule, auf das niveau der elementarlehrer. man hat da interessante fälle zu beobachten gelegenheit genug. ein beschwerde führender vater fragt an: 'ist der rector zu sprechen?' die anrede rector bleibt, bis sich die unterredung vielleicht günstig für das betreffende söhnchen wendet: sofort beginnt der director in der anrede aufzutauchen.

Und wie die alten sungen, so zwitschern natürlich die jungen. will der schüler irgend eine erlaubnis haben, so wird ihm schon zu hause beigebracht, ja 'herr director' zu sagen. wenn dergleichen auch bei schülern mit der nötigen strenge zurückgewiesen wird, so ist es doch immerhin kläglich genug, dasz die höchste autorität in der schule der kindischen speculation des sextaners preisgegeben ist. hinter dem rücken des betreffenden kennen natürlich sowohl vater als auch sohn nur einen rector. das schlimme bei der sache ist, dasz gerade wegen dieses rectortitels die unvollständigen höheren lehranstalten nicht dasjenige ansehen genieszen, das sie verdienen. die eltern namentlich besserer stände betrachten es als eine gnade, wenn sie ihr kind einer solchen anstalt übergeben, die schüler betrachten ihre lehrer wie die ganze anstalt als etwas geringeres, ja selbst die lehrer fühlen sich an solchen anstalten degradiert und zurückgesetzt. was nur irgend loskommen kann, geht an volle anstalten.

Daraus resultiert die gesellschaftliche stellung eines rectors

schon von selbst. bei collecten und ähnlichen gelegenheiten da spielt der directortitel wieder seine traurige rolle, wo es aber um die repräsentation sich handelt, da tritt sofort der rector wieder hervor. man erlasse mir die weitere ausführung und glaube es mir, dasz dieser ewige kampf mit der heuchelei und kriecherei auf einer und der bosheit und niederträchtigkeit auf der andern seite einem die ganze stellung verleiden kann. und nun frage ich noch einmal: warum hat man nicht die rectoren der progymnasien und verwandter anstalten den directoren gleichgestellt ebenso wie die betreffenden lehrer?

Ich weisz es von collegen, dasz sie geradezu ein martyrium in dieser hinsicht auszustehen hatten. einer meiner vorgänger, der als dichter sich einen namen gemacht, hat sich den rectortitel in seinem auszeramtlichen verkehr geradezu verbeten und sich einfach doctor nennen lassen. genutzt hat es ihm aber auch nichts. es nutzt auch nichts, den rectortitel auf visitenkarten und im programm an hervorragender stelle zu gebrauchen, die sache ist eben nur durch abschaffung des leidigen rectortitels aus der welt zu bringen. und wenn man den seminardirectoren den directortitel gibt, mit welchem sinn enthält man ihn den dirigenten der progymnasien vor? neuerdings, d. h. seit der erteilung der fünften rangclasse an die lehrer ist die sache noch schlimmer geworden. nunmehr rangiert der rector mit seinen sämtlichen lehrern auf einer linie! ich frage: warum ist es an den gymnasien oder an den seminarien nicht so?

Will man etwa auf die patronate oder auf die rectoren selbst dadurch einen druck ausüben? die ersteren, dasz sie die anstalten vervollständigen, die letzteren, dasz sie mit aller macht sich ein 'gröszeres königreich' suchen? beides hatte vielleicht vor noch zwanzig jahren einen sinn, gegenwärtig aber nicht mehr. denn der vollständigen anstalten gibt es mehr als genug. mit der mehr und mehr eindringenden verstaatlichung wird ja hoffentlich auch wohl die frage erwogen werden, wie viel procente der vollanstalten in progymnasien zu verwandeln sind, damit wir wieder auf eine normale zahl von abiturienten kommen. die sache wäre nach gleichstellung der rectoren und directoren mit leichtigkeit durchzuführen. darum ist mein caeterum censeo, dasz dieser erste schritt, wenn er doch einmal geschehen musz, möglichst bald geschehe. stellung und ansehen nicht blosz der rectoren, sondern der ganzen kategorie der betreffenden schulen würden sich wesentlich heben.

Striegau. A. Gemoll.

17.

Fr. Aug. Eckstein, lateinischer und griechischer unterricht. mit einem vorwort von dr. W. Schrader, geh. reg.-rat und curator der universität Halle. herausgegeben von dr. Heinrich Heyden. Leipzig, Fues' verlag (R. Reisland). 1887.

Dieses buch, welches jeder lehrer des lateinischen und griechischen kennen musz, ist herausgegeben auf veranlassung des geh. reg.-rats dr. Schrader. der erste, das lateinische behandelnde teil gibt in durchgesehener auflage die frühere abhandlung Ecksteins über den lateinischen unterricht in Schmids encyclopädie. G. R. Schrader hatte Eckstein gebeten, dieselbe arbeit für den griechischen unterricht zu liefern. Eckstein hat diese bitte nicht abgelehnt, doch hat er das werk nicht mehr vollenden können. als ersatz bietet der herausgeber Ecksteins vorlesungen über den griechischen unterricht, eine gabe, die um so schätzenswerter ist, als es für das griechische an einer derartigen arbeit fehlt.

Neu ist also das vorwort Schraders und der griechische unterricht.

Das vorwort spricht dem verfasser und dem herausgeber den gebührenden dank für das gebotene aus — auch im namen 'unserer lehrerwelt', soweit sie über dem 'banausischen geschrei nach nutzen und rechten nicht vergiszt, dasz geisteskraft und geistesbildung mehr gilt als wissen und kenntnisse'. zuletzt wird noch die wichtigkeit der religion hervorgehoben.

Wie der herausgeber in seiner vorrede bemerkt, ist der griechische unterricht hauptsächlich nach dem zweiten collegienhefte Ecksteins aus der mitte der siebziger jahre gegeben. es scheint, dasz Eckstein die litteratur überall nachgetragen hatte, und es ist zu bedauern, dasz der herausgeber sich nicht auch seinerseits die mühe gegeben hat, die litterarischen nachweise (etwa in klammern) bis auf die zeit der veröffentlichung fortzuführen. das buch hätte dadurch an brauchbarkeit wesentlich gewonnen.

Aber auch so bietet das werk groszen nutzen und reiche anregung.

Aus diesem grunde dürfte eine erneute besprechung auch des 'lateinischen unterrichts' noch jetzt angemessen sein.

Der stoff ist in folgender weise gegliedert: teil I s. 1—131 geschichte des lateinischen unterrichts von den Römern bis zur gegenwart in 5 capiteln; teil II s. 132—356 methodik desselben, mit einem vorwort über die aufgabe des lateinischen unterrichts und die orthoepische frage. teil III behandelt in 3 capiteln den grammatischen unterricht, die lectüre und die schreibübungen.

An einigen stellen (z. b. s. 18 und 31) hätte die stilisierung bei der überarbeitung des heftes einer leichten nachbesserung bedurft. auch war eine genauere angabe wünschenswert, z. b. s. 331 darüber, wo Hirschfelder von der verwertung der lectüre gehandelt hat. die

s. 79 unter andern citierte lateinische stilistik des Erasmus führte den titel: de duplici verborum ac rerum copia commentarii II (wenigstens in der auflage von 1540).

Aber diese beiläufigen bemerkungen sollen dem herrn herausgeber nur den beweis liefern, dasz sein buch mit aufmerksamkeit gelesen ist. und im bewustsein dieser erfüllten pflicht erscheint es uns überflüssig, die wenigen druckfehler zu erwähnen.

Was jeden philologischen leser am meisten interessieren musz, sind die urteile des verewigten meisters über eine reihe von fragen des unterrichts und der litteratur.

Vielen dieser urteile wird man beistimmen, andern widersprechen: und es ist wohl der mühe wert, bei den einen wie bei den andern einen augenblick zu verweilen.

Zunächst sei es gestattet, einige behauptungen zu betrachten, die dem referenten als nicht zutreffend erscheinen.

Mansos bekanntes urteil, dasz die gesamte römische litteratur ein rhetorisches gepräge trage, wird s. 27 als unrichtig bezeichnet. Wie zutreffend aber Mansos urteil für den grösten teil der römischen litteratur ist, erkennt man am besten, wenn man die frage so stellt: welcher römische schriftsteller ist frei von rhetorik? alle classischen römischen prosaiker sind entweder durch die schule der praktischen beredtsamkeit oder durch diejenige der kunstmäszigen rhetorik gegangen. Varro und Cato schreiben notizenstil; sie gehören nicht zu den classikern. was aber Caesar betrifft, so kennen wir nur seine aufzeichnungen über den gallischen krieg und einen teil des bürgerkriegs. diese sollten aber keineswegs ein sorgfältig stilisiertes historisches werk darstellen; sie waren politische parteischriften, und sollten imponieren durch den anschein ungesuchter natürlichkeit, sind aber nicht ganz ohne rhetorik. im ganzen bleibt doch das urteil richtig, dasz kaum ein einziger classischer lateinischer schriftsteller ohne rhetorisches gepräge ist.

S. 29 wird gesagt, Horaz thue 'sehr vornehm bei dem gedanken dereinst in der schule gelesen zu werden'. Horaz spricht aber ep. 1, 20, 17 doch nur davon, sein buch werde pueros elementa docere, also es werde als lesefibel für kleine knaben benutzt werden. und in diesem zusammenhang fällt der vorwurf selbst eines ironischen 'vornehmthuns' fort. über den s. 31 erwähnten Theodosianischen codex wären für manchen nähere mitteilungen erwünscht gewesen. unter den s. 313 aufgeführten stilistiken verdient noch genannt zu werden: Corvinus et Schlederus, fons latinitatis bicornis, Francof. 1660.

S. 89 hätte Michael Neander, der 'gemeine präceptor Teutschlands', eine eingehendere berücksichtigung verdient. denn er ist einer der bedeutendsten methodiker im schulwesen. ebenso werden s. 121 und 122 Nägelsbach und H. L. Roth meines erachtens etwas zu kurz behandelt.

Der lehrplan für gymnasien, den Wiese in den verordnungen

und gesetzen gibt und welchen Eckstein s. 127 erwähnt, ist nicht von W. selbst, sondern von Heydemann in Stettin, wie ich von letzterm selbst erfahren habe.

Eine schwerwiegende definition der aufgabe des lateinischen unterrichts gibt E. s. 133: '1) grundlage der allgemeinen grammatikalischen bildung und einsicht in die sprachgesetze, 2) vermittelung der bekanntschaft mit der römischen litteratur.' letzterer punkt erscheint doch zu allgemein gefaszt. wir können den schülern von der römischen litteratur in der that keine vorstellung geben; höchstens können wir sie mit den allerbedeutendsten erscheinungen derselben bekannt machen — aber auch mit diesen nur so weit, als es die zwecke der erziehung gestatten.

Die orthoepie, welche Eckstein beim griechischen unterricht ziemlich eingehend behandelt hat, ist s. 135 zwar erwähnt, aber doch sehr kurz und unvollständig. über die notwendigkeit einer verbesserung der aussprache, namentlich in der quantität der vocale, ist übrigens Eckstein nicht in zweifel. auch ist eine kleine wendung zum bessern allmählich eingetreten.

Vor die grammatik des Helvicus von 1619 (s. 141) fällt noch: Casp. Finckii et Christ. Helvici grammatica latina, Giessae 1615, 375 s. auch ist noch zu erwähnen: compendium grammaticae latinae (ed. nova), Giessae 1613. Erasmus de constructione libellus, auch von G. Ravenordt, Cöln 1557, ediert. das s. 138 citierte buch des Despauterius ist in einem auszuge auch in Deutschland verbreitet worden unter dem titel: Joh. Despauterii Niniv. grammaticae institutiones per Sebastianum Duisburg in compendium redacti, Colon. 1557. noch ist zu nennen J. H. Alstedii compendium grammaticae latinae, Herborn 1610.

Eine eminent praktische frage wird s. 157 berührt. die manigfaltigkeit und grosze zahl der in Preuszen eingeführten 25 grammatiken — so viele nimmt E. mit Kübler an — scheint der verf. als einen übelstand nicht zu betrachten. und doch ist dies ein misstand für viele hunderte von schülern, welche wegen einer versetzung oder wohnungsveränderung ihrer eltern, oder weil ihr heimatsort keine genügende vorbereitung bietet, die anstalt wechseln müssen. den eltern aber entstehen nur neue kosten. deshalb wäre mindestens für eine provinz, oder selbst für mehrere, dieselbe grammatik wünschenswert. dann bliebe auch manche grammatik ungeschrieben, an welcher die welt nichts verliert. die mahnung ist übrigens alt; schon im 17n jahrhundert klagte man über die menge der grammatischen lehrbücher (1606 in Marburg sogar 6 in einer classe, s. s. 96).

Ecksteins urteile über die einzelnen schriftsteller sind natürlich von groszem interesse. daher hätte man gern auch über Valerius Maximus s. 201 seine ansicht vernommen. der herausgeber würde der übersichtlichkeit gedient haben, wenn er in diesem abschnitte die namen der besprochenen schriftsteller (z. b. s. 203

Mela, Solinus, Hyginus) gesperrt gedruckt hätte, und ebenso s. 92 —95 die namen der besprochenen gelehrten.

Dasz Curtius Rufus (s. 205) dem classischen sprachgebrauch ziemlich nahe stehe — abgesehen von der rhetorischen färbung — kann man nicht recht zugeben. gerade die rhetorische färbung hat er mit den meisten classikern gemein; seine grammatik ist zum teil unclassisch, vgl. die übersicht bei Vogel.

Die zurückweisung der rede pro Archia von der schule (s. 250) wird manche gegner finden. dagegen kann ich E. nur recht geben, wenn er die 'jungfernrede' pro Roscio Amerino verwirft; und dasselbe gilt von Seneca (s. 259).

Abgesehen von diesen kleinen abweichungen des urteils musz sich ref. voll und ganz den von E. vorgetragenen ansichten anschlieszen.

Als besonders beherzigenswert und interessant ist hervorzuheben die erwähnung oder besprechung folgender punkte: unterricht bei den Römern t. I 1 (den Bernhardy in ähnlicher vollständigkeit, aber in noten zerstreut und daher weniger lesbar behandelt); Luthers eigentliche gründe zur stiftung von schulen s. 85 ff.; das von Melanchthon verfolgte princip s. 88; Erasmus' ausspruch über den Lutheranismus s. 95. sehr beherzigenswert ist, was s. 161 E. gegen die einzelsätze sagt, die nur der bequemlichkeit des lehrers dienen. ebenso wird die wichtigkeit der wortbildungslehre in tertia s. 183 und die anlegung von adversarien in den oberen classen s. 190 empfohlen. bemerkenswert ist, dasz E. von Ciceros philosophischen schriften nur den Cato maior und die Tusculanen will (s. 264), und dasz er gegen die lectüre seiner briefe ist (s. 271). gegenüber dem vielen gerede von cursorischer und statarischer lectüre, das heute modern ist, hebt E. mit recht hervor (s. 300), dasz es nur eine art der lectüre geben kann, deren grundsatz schon Sturm feststellte: ita properandum, ut necessaria non praetereantur, ita commorandum, ut nihil nisi necessarium exerceatur. dasz in den oberen classen auch gute texte deutscher schriftsteller verwertet werden müssen, hebt E. s. 309 richtig hervor. die preuszischen lehrpläne von 1882 (erläuterungen zu dem lehrplane der gymnasien, zu § 3) verhalten sich wenigstens nicht ablehnend, und die übung verdient jedenfalls häufiger betrieben zu werden, als jetzt geschieht. entschieden erklärt sich Eckstein gegen alle übungsbücher (s. 310), wie gegen die unterscheidung von ganzen und halben fehlern (s. 311). dagegen für retroversionen (s. 311) und für den lateinischen aufsatz (s. 320).

Der griechische unterricht ist s. 357—488 nach folgenden gesichtspunkten behandelt. einleitung: I verhältnis zur lateinischen sprache und unterricht. II der unterricht in der griechischen sprache musz ein obligatorisches fach im gymnasialunterricht sein. III derselbe musz mit dem attischen dialekt begonnen werden. IV aussprache. teil I: geschichte des griechischen unterrichts in

Deutschland seit der reformation. teil II: methodik, behandelt nach seiten 1) des grammatischen unterrichts, 2) der lectüre, 3) der schreibübungen. da der raum ein näheres eingehen auf den inhalt verbietet, so möge nur das wichtigste hervorgehoben werden. der historische überblick zeigt, dasz im griechischen unterricht fast noch mehr experimentiert worden ist, als im lateinischen.

Wichtig ist, was E. über die aussprache (nach Bursian) sagt. aber bei dem herschenden fanatismus der bequemlichkeit wird das richtige sich schwerlich bahn brechen, und es bei dem bleiben, was E. sagt: 'von einem schönen klange der sprache ist gar nicht zu reden' (s. 376).

Für die geschichte der älteren grammatiken (s. 393) ist noch von interesse: elementa grammaticae graecae, in usum paedagogei Bremensis. Bremae, typis et impensis Hermanni Braueri, ibid. illust. gymn. typographi. anno 1688. klein 8, 232 s.

Didaktisch ist folgendes besonders zu beachten: die conjugation ist zum teil schon vor absolvierung der declination zu lernen; der lehrer musz wörter und paradigmen vorsprechen, und jede form vor den augen des schülers an der tafel entstehen lassen (s. 406). die wortbildungslehre ist auszuschlieszen (s. 407); die grammatik soll der lectüre dienen; was für diese überflüssig ist, musz fortfallen (s. 409); da in Preuszen 35 grammatiken neben einander in gebrauch sind, kommt man auf die forderung einer normalgrammatik mit abgegrenzten classenpensen (s. 411). übungsbücher mit einzelsätzen sind vollkommen zu beseitigen (ebd.). E. ist mit recht gegen die lectüre der Kyropädie, der Hellenika (s. 429. 430), gegen Arrian (s. 431), wie gegen Xenophons memorabilien (s. 442) und Lukian (s. 448). dagegen kann ref. aus längerer erfahrung die von E. s. 444 verworfene lectüre des Phaedon — mit ausnahme der beschreibung des erdinnern — empfehlen. Lysias will E. ganz entschieden gelesen wissen (s. 452). ref. schlieszt sich in diesem punkte Nägelsbach an.

S. 483 wird die frage des griechischen abiturientenscriptums behandelt. E. ist mit aller entschiedenheit gegen die übersetzung aus dem griechischen, und für das griechische scriptum. die übersetzung aus dem griechischen mit hilfe des lexicons ist jedenfalls die leichtere leistung, und entspricht der verringerung des griechischen unterrichts am gymnasium. ein fortschritt ist sie sicher nicht.

Das dem buche beigegebene personenregister erleichtert den gebrauch; auch ist es ziemlich vollständig.

Man darf also in dem buche eine schätzbare gabe begrüszen, ein werk, das ohne zweifel auf die methodik und didaktik des altsprachlichen unterrichts befruchtend wirken wird, und dessen verbreitung in den weitesten kreisen der lehrerwelt dringend zu wünschen ist.

Burgsteinfurt. Rud. Bouterwek.

18.

DR. OTTO KOHL, GRIECHISCHES ÜBUNGSBUCH ZUR FORMENLEHRE VOR UND NEBEN XENOPHONS ANABASIS. I. TEIL: REGELMÄSZIGE FORMENLEHRE BIS ZU DEN LIQUIDEN VERBEN EINSCHLIESZLICH. II. TEIL: DIE VERBA AUF MI UND DIE UNREGELMÄSZIGEN VERBA. Halle, 1886.

Die neuen lehrpläne legen für die alten sprachen überhaupt den nachdruck auf das lesen der alten schriftsteller. sie verringern aber fürs griechische zugleich die vorbereitungszeit auf den ersten derselben, indem sie den griechischen unterricht erst in untertertia beginnen lassen, dagegen schon vom zweiten drittel der obertertia an 4 wöchentliche stunden der lectüre zuweisen. diesen veränderungen gemäsz müssen wir an ein griechisches übungsbuch zur formenlehre die forderungen stellen, dasz es neben der sichern einübung der formen möglichst leicht auf Xenophons anabasis vorbereitet und den untertertianer, der schon in quarta 4 wöchentliche stunden mit Neposlectüre verbracht und der vielfach auch aus dem deutschen übungsbuche zusammenhängende stücke ins lateinische übertragen hat, einen seinem standpunkte angemessenen übungsstoff bietet, d. h. möglichst bald und möglichst viel zusammenhängende stücke. das vorliegende übungsbuch verspricht diesen forderungen gerecht zu werden. es will aber auch 'das selbstthätige interesse von seiten des schülers erwecken' (t. I vorw. s. 1).

Was den übungsstoff anbetrifft, so beginnt K. natürlich mit einzelsätzen. aber schon s. 5 finden sich kleine fabeln. weiterhin wechseln einzelsätze und zusammenhängende stücke so ab, dasz zu anfang eines grammatischen abschnitts einzelsätze stehen, es folgen abschnitte, die man nicht als eigentlich zusammenhängend betrachten kann. es sind nemlich die einzelnen sätze nur durch einen hauptbegriff (z. b. tag und nacht, tugend und laster) äuszerlich verbunden. den schlusz eines grammatischen abschnitts bilden regelmäszig die eigentlich zusammenhängenden stücke. den stoff nimmt K. aus den verschiedensten gebieten des hellenischen altertums: götterlehre, heldensage, geschichte mit ihren manigfachen verzweigungen, geographie, ja das tägliche leben und die sittenlehre wechseln in bunter reihenfolge miteinander ab, K. verfällt also nicht in den fehler, aus seinem übungsbuche zugleich ein lehrbuch der sagengeschichte oder geradezu der geschichte machen zu wollen. indem nun aber K. dinge erwähnt, die in sexta in der sagengeschichte, in quarta in geschichte und Neposlectüre, vereinzelt auch in den andern unterrichtsfächern vorgekommen sind, bietet er das alles in anderm sprachlichen gewande und in anderm zusammenhange, neben bekanntem erscheint neues und stets interessantes neue, und hierin liegt ein eigentümlicher reiz des buches, der gewis viele schüler veranlassen wird, dasselbe gern zur hand zu nehmen. dafür nun dasz der übungsstoff den schülern nicht zu schwer werde, hat K. dadurch gesorgt, dasz

1) einzelsätze, äuszerlich verbundene stücke und zusammenhängende erzählungen nach bedürfnis mit einander abwechseln, 2) die deutschen stücke anfangs durchweg, später meist, den griechischen entsprechen, so dasz sich nur unterschiede der formen finden.

Zum zweck der einübung der formenlehre hat K. die zu einem grammatischen abschnitte gehörigen formen möglichst in ein übungsstück gebracht. er gibt sie, wie ich mich durch stichproben überzeugt habe, ziemlich vollständig. bezüglich der auswahl der zu lernenden formen hat er sich (nach freundlicher brieflicher mitteilung) an Xenophons anabasis gehalten, ohne dasz natürlich in der anabasis zufällig nicht vorkommende formen schon deshalb ausgeschlossen wären. in teil II werden die in der anabasis nicht vor kommenden unregelmäszigen zeitwörter im dritten hauptteile für sich besonders eingeübt. dagegen ist es ein entschiedener mangel, dasz K., wie sich aus den von ihm aufgenommenen, von Kaegi verworfenen formen ὦ Πόσειδον, ὦ σῶτερ, ἀλήλιμμαι, ἀγήγερμαι, ἐγήγερκα ergibt, auf Kaegis griech. schulgramm. (Berlin 1884) keine rücksicht genommen hat. wenn zur leichtern vorbereitung auf die schulschriftsteller aus formenlehre, wortschatz und syntax alles zu entfernen ist, was in den schulschriftstellern gar nicht oder nur vereinzelt vorkommt, so ist es pflicht jeder neuen grammatik und jedes neuen übungsbuches, sich mit der diesen bestrebungen dienenden grammatik von Kaegi auseinanderzusetzen. K. kann das bei einer seinem buche wohl zu gönnenden neuen auflage um so leichter, als ja seine formenlehre wesentlich auf die anabasis gegründet ist. sollte indes der unleugbare mangel des Kohlschen buches nicht beseitigt werden, so dürfte das sonst vortreffliche buch schon bald durch ein anderes ersetzt werden müssen, welches mehr auf Kaegi und seine gegner rücksicht nimmt.

Bei der anordnung des lernstoffes muste K. für seine zusammenhängenden stücke darauf sehen, möglichst früh über eine gröszere anzahl prädicats(verbal-)formen zu verfügen. er hat deshalb bis zu ende des nomens das activ des gewöhnlichen zeitworts (παιδεύω) ohne perfect und plusquamperfect zwischen die den nominalformen gewidmeten abschnitte eingeschaltet, wodurch er zugleich für den grammatischen unterricht eine gröszere abwechslung erzielt. dasz hierbei schon indicative von II aoristen erscheinen (ἤγαγον, ἔβαλον, ἔφυγον), ist nicht schlimm, da sie sich unmittelbar ans imperfect anlehnen. dasz unter den I aoristen auch schon vereinzelt mutenstämme vorkommen (ἐδίωξα, ἔπεμψα) ist kein fehler, da sie sich an die nominalmutenstämme anlehnen. bei der anordnung der nominalformen ist die wichtigste (und richtigste!) neuerung die voranstellung der leichtern o-declination vor die mit ihrem wechsel von 3 α und 1 η viel schwerere α-declination. bei der 3n declination stehen (richtig!) alle liquidenstämme voran, es folgen die muten β γ δ, dann ντ, κτ. ref. hätte lieber gesehen, wenn auf die ν-liquiden ντ, auf diese δ, dann β und γ gefolgt wären, das hätte mit der gleichen

anordnung der muten beim verbum gestimmt und hätte auch eine
υ
passende überleitung gegeben von ποιμέ(ν)cι durch γέρο(ντ)cι zu ἐλπίcι. das verbum ist nach verbalclassen, nicht wie beispielsweise bei Wesener nach den zeitformen geordnet. auf das perf. und plqupf. des sonst schon beim nomen behandelten verbum vocale non contractum folgen 1) activ der v. contracta -άω, -έω, -όω, 2) medium der v. vocalia: praes. (d. non contracta) fut.; imperf. opt. praes. und fut.; perf. plqpf. adi. verb.; aor. I; v. contracta praes. impf., 3) passiv der v. vocalia, 4) v. muta δ, β, γ, aor. II, 5) besondere v. vocalia, 6) v. liquida (auch θαν- und γεν). die manigfachen formen und endungen des zeitsworts sind zum teil schon beim nomen, zum teil beim v. vocale so vielfach geübt worden, dasz die andern wortclassen verhältnismäszig weniger raum einnehmen. der stoff des zweiten teils ist so geordnet, dasz auf eine wiederholung der v. muta und v. liquida die verba auf -μι folgen, zunächst activ., passiv., medium von θε, ἑ, δο, cτα, dann φημί, δύναμαι, ἐπίcταμαι, κεῖμαι; ferner εἰμί, εἶμι; endlich δείκνυμι. weiter folgen zur einübung der in der anabasis vorkommenden unregelmäszigen zeitwörter erzählungen nach Xenophons anabasis I und II. darauf werden 'unregelmäszige verba in systematischer ordnung' behandelt. aus der übersicht ergibt sich, dasz von den besonderheiten des verbums nur der aorist II und die besondern v. vocalia in eignen abschnitten geübt werden, anderes erscheint beim regelmäszigen zeitwort, z. b. ἐcώθην und fut. att. bei den δ-muten, perf. II bei den β- und γ-muten (βέβλαφα, γέγραφα usw. s. 44, πέφευγα usw. s. 45), augmentbesonderheiten: ἐάω bei den verb. auf -άω, ἕλκω bei den besondern v. vocal. ein eigner abschnitt für die augmentbesonderheiten fehlt ebenso wie ein solcher für die starken aoriste auf -ην, -ων, υν (ἔβην, ἔγνων, ἔφυν), und in diesem fehlen ist zweifellos ein schwerer mangel des buches zu erkennen. bei der zusammenstellung des wortschatzes ist die anabasis besonders berücksichtigt worden. der buchstabe α des allerdings unvollständigen griechischen wörterverzeichnisses zu teil II hat neben 210 Xenophonteischen appellativis nur 88 nichtxenophonteische. von den eigennamen des buchstabens finden sich allerdings nur 24 bei Xenophon, während die 79 andern den andern fabeln- und geschichtsquellen entlehnt sind. die zahl der zu lernenden wörter beträgt mit einschlusz der massenhaften eigennamen für untertertia 1684. das macht bei ungefähr 240 schultagen 7 auf den tag. die beiden wörterverzeichnisse des zweiten teils haben ungefähr je 2688 wörter. da einerseits wörter des griechischen teils im deutschen wiedererscheinen, anderseits die in untertertia gelernten 1684 wörter zum grösten teile mit aufgenommen worden sind, so bleiben ungefähr 1000 neu zu lernende wörter übrig, was bei ungefähr 136 grammatischen stunden (im ersten drittel 6 wöchentlich, also 14 $\times$ 6 = 84, in den zwei letzten dritteln 2 wöchentlich, also 2 $\times$ 13 $\times$ 2 = 52) 7—8 wörter auf die stunde macht. dasz diese

berechnung richtig ist, ergibt sich daraus, dasz in den ersten abschnitten des ersten teils die wörter zu je 7 abgeteilt sind. K. hat nemlich (sehr richtig!) der leichtern einprägung wegen bis weit in die 3e declination hinein die wörter nach den accenten geordnet. so beginnen die o-masculina des ersten abschnitts mit 7 oxytonis, es folgen 8 paroxytona, 7 proparoxytona, 9 properispomena. von den verben des ersten abschnitts sind 7 auf -εύω, 2 auf -ύω zusammengestellt. bei den adjectiven auf -oc, -α, -ον erscheinen zuerst 7 oxyt., dann 2 parox., 2 properisp., 9 proparox. ein letzter vorzug des wortschatzes ist, dasz zuzammengehöriges zusammenbleibt (so steht πλοῖον nicht bei den o-neutris, sondern bei πλοῦς usw.). hierdurch wird der mangel eines etymologisch geordneten verzeichnisses weniger fühlbar.

Besondere mittel hat K., um das selbstthätige interesse des schülers zu wecken. ich meine nicht die concentrierenden übungsstücke und den stufengang vom leichteren zum schwereren, wovon das vorwort zu I spricht, sondern die einrichtung der stücke. es wird nemlich an constructionen, redewendungen, vocabeln usw. durchaus nicht alles angegeben, was der schüler zum übersetzen nötig hat. doch vieles kann er bei einigem nachdenken leicht finden, anderes gibt ihm die ähnlichkeit des lateinischen an die hand, das meiste aber bieten ihm für die übersetzung der deutschen stücke die entsprechenden griechischen. dasz hierdurch der eifer auch des mittelmäszigen schülers angeregt werde, ist nicht zu leugnen. vor allem aber vermeidet K. hierdurch glücklich den fehler, in den ein übungsbuch zur formenlehre so leicht verfallen kann, dasz es nemlich die thätigkeit des schülers mehr unterdrückt als anregt. endlich ist aber diese art, den schüler die schwierigkeiten beim übersetzen eines zusammenhängenden stückes von vorn herein selbst finden und womöglich lösen zu lassen, die beste vorbereitung desselben auf die schriftsteller, in unserm falle also auf Xenophons anabasis. der anabasis dient ja das buch auch in allen andern richtungen, in formenlehre, wortschatz und auswahl der übungsstücke. schon in teil I bereiten einzelne stücke (z. b. besonders 100, 102: über Xenophons anabasis, 134, 136: über den jüngern Cyrus, dazu die vielen aus griechisch-persischer geschichte) auch inhaltlich geradezu auf Xenophon vor, in teil II sind buch I und II der anabasis zur grundlage des mittleren teiles des buches gemacht. zwar sind die erzählungen teils verkürzt, teils aus andern quellen erweitert, immer aber verändert, um den schüler nicht zum sklavischen abschreiber werden zu lassen, indes wird schon in den über die abschnitte gesetzten anabasiscitaten der schüler geradezu auf ein bestimmtes capitel der anabasis verwiesen.

Ref. könnte noch die kleinen versehen anführen, die einer ersten auflage anhaften: die in den übersichten des ersten und in den wörterverzeichnissen des zweiten teils fehlenden vocabeln, die besonderheiten des griechischen gegenüber dem deutschen, auf die der

schüler weder durch eignes nachdenken, noch durch rücksichtnahme aufs lateinische oder bei deutschen stücken durch berücksichtigung der entsprechenden griechischen hingeleitet wird, die also hätten angegeben werden müssen, die ungleichmäszigkeiten (ρρ und ῤῥ, ν ephelcysticon bald gesetzt, bald ausgelassen), germanismen (das allzu häufige 'da' τότε zur weiterleitung der erzählung) und druckfehler, auch einiges was in dem stufengange des buches für den schüler zu schwer ist (z. b. das vollständige verbum εἰμί und sogar formen von εἶμι schon beim nomen): aber all dies will ref. lieber auf andere weise einer etwaigen zweiten auflage zu gute kommen lassen. dasz K.s buch eine zweite auflage wohl verdient, glaubt ref. dargethan zu haben.

Köln. August Chambalu.

19.

lateinische grammatik von dr. Meiring, für alle classen der gymnasien usw. bearbeitet von dr. Fisch. siebente auflage. Bonn, Max Cohen & sohn. 1886.

Bei besprechung der 7n auflage der Meiringschen lateinischen grammatik glauben wir zunächst auf die hinsichtlich der orthoepie vorgenommene reform hinweisen zu sollen. nach dem vorgange von Perthes und andern hat der bearbeiter nur die langen silben bezeichnet, so dasz die unbezeichneten kurz zu sprechen sind. durch diese methode wird die orthoepie wesentlich vereinfacht und dem schüler erleichtert. das bisher beobachtete verfahren, ohne bestimmtes system bald lange, bald kurze silben zu bezeichnen, war wenig geeignet, dem schüler sicherheit in der richtigen aussprache zu verschaffen; der stete wechsel in den bezeichnungen muste vielmehr verwirrung und unsicherheit bei ihm hervorrufen. einen weitern schritt für die orthoepie hat der bearbeiter dadurch gethan, dasz er auch die natürliche länge in positionslangen silben bezeichnet hat. jeder schulmann wird zugeben, dasz nach keiner seite hin dem schüler etwas unrichtiges gelehrt werden dürfe, dasz das wahre auf keinem gebiete ihm vorzuenthalten sei. wenn dem aber so ist, dann dürfen wir keinen augenblick anstehen, ihn auch in orthoepischer hinsicht mit den durch die sprachforschung als feststehend erwiesenen resultaten bekannt zu machen, welche zeigen, wie viele irrtümer hier bisher bestanden haben. es kommt hinzu, dasz die lautliche unterscheidung in positionslangen silben oft die gänzliche verschiedenheit in der bedeutung der wörter anzeigt. man vergleiche nur lĕctus 'bett' und lēctus 'gelesen', ĕst 'ist' und ēst 'iszt'. in § 881 (nicht § 831, wie irrtümlich in der vorrede steht) sind die hauptgesetze darüber in kurzer, dem schüler leicht verständlicher fassung angegeben. die quantitätsbezeichnungen sind mit sorgfalt durchgeführt; dasz dabei einzelne uncorrectheiten untergelaufen sind, darf bei der masse des zum ersten male nach dieser seite zu behandelnden stoffes nicht auffallen. so ist § 456 possēssīvus und § 251 und 267 sēssum be-

zeichnet, während die bezeichnung § 174 und 177 bei possessīva fehlt; § 16 und weiter ist coniūnctio gesetzt statt cōniūnctio, § 42 frugifer statt frūgifer, während erst § 82 das richtige (frūx) steht; § 86 findet sich lac statt lāc; § 89 ist prūdenti statt prūdĕnti übersehen worden, das paradigma prūdēns gibt vorher § 52 das richtige prūdĕntis mit ausdrücklicher bezeichnung der kürze. solcherlei entschuldbare einzelheiten, deren wir noch einige anführen könnten, vermögen gewis nicht den wert des buches, den es durch die neue bezeichnung der silben in orthoepischer hinsicht gewonnen, zu beeinträchtigen.

Neben dieser durchgreifenden verbesserung hat das buch eine wesentliche veränderung dadurch erfahren, dasz mit rücksicht auf den neuen lehrplan, und weil dasselbe dem unterrichte in allen classen der gymnasien und verwandten lehranstalten dienen soll, der lernstoff ganz bedeutend eingeschränkt wurde, so dasz die bogenzahl um zehn vermindert worden ist. mit richtigem verständnis hat der bearbeiter in der formenlehre wie in der syntax das buch durchweg von unnötigem ballaste befreit. ein vergleich mit der vorigen auflage zeigt fast auf jedem blatte die beseitigung solcher wörter, die wegen ihres beschränkten gebrauchs für den schüler völlig wertlos sind. von gröszerer bedeutung sind die in der syntax vorgenommenen vereinfachungen. hier sind alle bemerkungen, die nur vereinzelte erscheinungen in der sprache betrafen, sowie die zu abstracten erörterungen, die vielfach über den bereich der schule hinausgiengen, beseitigt worden. so besagt z. b. eine kurze anmerkung zu § 371 und 372 im ganzen dasselbe, was zu § 420 der vorigen auflage vier anmerkungen enthielten, von denen die letzte wieder in vier unterabteilungen (a b c d) zerfiel. ein vergleich der beiden auflagen wird fast bei allen regeln dieselbe vereinfachung aufweisen. die in § 667 der alten auflage über den conjunctiv der beschaffenheit, in § 895 ff. und § 902 ff. über das substantivum und adjectivum, in § 941 ff. über die gegenständlichen demonstrativa und relativa angeführten erörterungen sind mit recht als zu abstract und wenig nutzen bringend fortgelassen worden. während so das buch in der neuen gestalt von allem befreit ist, was für die praxis der schule entbehrlich erscheint, hat der bearbeiter sich doch der jetzt vielfach hervortretenden richtung, die grammatiken auf ein minimum zu beschränken, mit recht nicht angeschlossen. wir glauben nemlich, dasz die grammatik der lateinischen sprache, der sprache, welche das fundament und mauerwerk des gymnasialunterrichts bildet, durch eine rationelle entwicklung ihrer streng logischen gesetze auch dazu dienen müsse, die denkfähigkeit des schülers zu wecken und zu fördern. darum müssen wir es billigen, dasz die feststehenden resultate der vergleichenden sprachforschung in dem buche, das für alle classen der gymnasien bestimmt ist, in einfacher, dem schüler leicht verständlicher weise verwertet worden sind. dieselben sind als 'bemerkungen' in kleinerm drucke angeführt, so dasz sie ohne

störung übergangen werden können, wenn der standpunkt der classe dies erfordern sollte. wie in der formenlehre sind auch in der syntax die erscheinungen möglichst auf bestimmte gesetze zurückgeführt. so ist namentlich die lehre über den ablativus § 480 ff. sehr klar dargelegt, indem alle bedeutungen desselben auf drei sinnliche grundanschauungen auf die frage: woher? womit? und wo? zurückgeführt sind. hierdurch ist licht und klarheit in so manche erscheinungen gebracht, die bisher einer erklärung ganz entbehrten oder denen eine unrichtige auffassung zu grunde gelegt wurde. so wurde, um nur einen fall anzuführen, in der vorigen ausgabe § 541 anm. 3 der ablativus bei natus unrichtig als abl. causae angeführt; in der neuen bearbeitung wird er § 487 richtig auf die sinnliche grundanschauung auf die frage woher? zurückgeführt. in § 504 sind passend der genet. und abl. qualitatis mit einander verbunden worden, da ja beide im ganzen mit einander übereinstimmen.

Während so einerseits für eine richtige auffassung und ein leichteres verständnis sorge getragen worden, sind anderseits an vielen stellen teils uncorrectheiten beseitigt, teils unvollständigkeiten ergänzt worden. neben mancherlei einzelheiten in der formenlehre, besonders bei den unregelmäszigen verba, weist die syntax zahlreiche, zum teil tief eingreifende verbesserungen auf. so wird § 376 mit recht gelehrt, dasz bei mehreren leblosen subjecten das prädicat gewöhnlich auf das zunächststehende bezogen wird. die richtigkeit der regel ist durch zahlreiche beispiele aus Cicero und Caesar belegt; § 412 sind aequo und aequipero (komme gleich) richtig in parenthese gesetzt, da in dieser bedeutung aequo erst von Livius, aequipero von Nepos gebraucht wird; ebendaselbst wird nr. 2 bei adulor in der besten sprache nur der accus. als gebräuchlich bezeichnet; nr. 4 sind die verschiedenen constructionen von ulciscor angeführt, was wir früher vermiszten. wir führen nur diese wenigen fälle, die gleich auf den ersten seiten uns begegnen, an, um zu zeigen, in welcher weise bei der bearbeitung in der syntax verfahren worden. die lehre über die consecutio temporum § 545 ff. ist nach den neuesten forschungen umgestaltet. nachdem § 528 eine für das verständnis derselben wichtige bemerkung vorausgeschickt ist, wonach die tempora entweder ohne beziehung oder mit beziehung auf die zeit einer andern handlung stehen, wird zwischen innerlich und äuszerlich abhängigen sätzen unterschieden und gelehrt, dasz alle conjunctivischen nebensätze der consecutio unterworfen sein können, dasz bei erstern sie anwendung finden müsse. § 553 werden die satzarten mit freierer consecutio angeführt. § 554 sind genau unterscheidende merkmale für die wahl des tempus in folgesätzen nach praeterita angeführt. § 549 wird mit recht gesagt, dasz das praesens hist. bei vorangehendem nebensatze gewöhnlich die consecutio der praeterita habe. diese erscheinung ist darin begründet, dasz die den schriftsteller beherschende b e d e u t u n g dieses praesens ihn bei der wahl des conjunctivischen tempus bestimmte,

während bei erst folgendem nebensatze die schon gesetzte form den ausschlag gab. § 574 ist die regel über die consecutio in bedingungssätzen der nichtwirklichkeit, wenn sie abhängig sind, viel correcter gefaszt wie früher. viel bestimmter und weit übersichtlicher ist in § 612 ff. die lehre über dum, quoad und donec, über antequam, priusquam und über cum. für den indicativ wird bei allen als gemeinsames merkmal aufgestellt, dasz eine thatsache zur bestimmung einer zeit für die handlung des hauptsatzes behauptet wird, und zwar bei dum eine zeit, bis zu welcher die handlung gedauert, bei antequam vor welcher sie stattgefunden, bei cum in welcher sie stattgefunden. § 630 wird davor gewarnt, nach haud scio anstatt nemo zu setzen quisquam usw. die bedeutung 'ich weisz nicht, ob nicht', durch die man zur bejahung neigt, macht dies ganz unmöglich. leider finden wir diesen irrtum noch in manchen grammatiken. § 675 ff. ist das verständnis der regeln sehr erleichtert durch die vorausgeschickte bemerkung, dasz mit ut (negat. ne) alle verba stehen, nach denen der abhängige absichtssatz als ein beabsichtigter gedacht wird (dasz etwas geschehen soll); dadurch sind zugleich die einzelnen regeln sehr vereinfacht worden. § 680 sind die verba, welche wegen der allen gemeinsamen bedeutung (dasz etwas ist) den acc. c. inf. erfordern, zweckmäszig zusammengestellt. dadurch dasz dieselben früher bei den einzelnen regeln angeführt wurden, muste der schüler die übersicht verlieren. wir beschränken uns auf diese wenigen angaben, aus denen hervorgeht, in welcher weise bestandene uncorrectheiten berichtigt und das verständnis der regeln durch bessere anordnung erleichtert worden. auszerdem sind dieselben vielfach schärfer und präciser gefaszt, indem sie teils von überflüssigem beiwerk befreit erscheinen, teils die zu unterscheidenden fälle genau abgegrenzt sind, so dasz die wesentlichen merkmale klar und bestimmt in den vordergrund treten. man vergleiche in dieser hinsicht cap. 78 die lehre über die fragesätze; § 422 ff. über die verba fordern, bitten und fragen; § 500 über den abl. modi; cap. 86 über den gebrauch des indicativs; § 569 ff. über die bedingungssätze; § 668 ff. über den nominat. c. inf.; cap. 95 über die oratio obliqua; § 735 ff. über das gerundium. in dem anhang zur syntax (2r abschnitt) tritt diese erscheinung überall derart hervor, dasz wir uns die aufzählung im einzelnen versagen müssen.

Nach dem gesagten geben sich die vorzüge der neuen auflage der Meiringschen grammatik vor der vorigen in folgenden punkten zu erkennen: 1) geschickter verwertung der ergebnisse der vergleichenden sprachforschung; 2) beschränkung des lernstoffes durch beseitigung seltener einzelheiten oder zu abstracter erörterungen; 3) berichtigung mancher uncorrectheiten; 4) schärferer fassung der regeln mit bestimmter hervorhebung der hauptmomente und übersichtlicher darstellung und genauer abgrenzung der einzelnen fälle. in der formenlehre hätte in der beseitigung wenig gebräuchlicher wörter radicaler verfahren werden können; so konnten z. b. § 56 das seltene

lien, § 60 sulphur und femur, § 127 daps fehlen; dagegen konnten § 268 bei surgo hinzugefügt werden assurgo, consurgo, exsurgo, § 274 bei fugio subterfugio, transfugio, § 277 bei quaero exquiro; § 291 war das wenig gebräuchliche gressus sum in parenthese zu setzen. in der syntax finden wir pro nihilo putare § 417 und wieder § 477; § 470b wäre statt 'seltener recordor' genauer gesetzt worden 'seltener mit dem genet. recordor'; § 509 anm. 1 musz es 'im uneigentlichen sinne' statt 'im eigentlichen' heiszen; das versehen wird allerdings gehoben durch die beigefügte bedeutung: lage, zustand; § 625 wäre bei (qui, quae, quod) die parenthese besser fortgeblieben, da nur bei diesen, nicht auch bei quantus der conjunctiv steht; § 699 anm. 3 vermissen wir gavisus und cunctatus; § 866 ist die überschrift 'anhang zur syntax' zu tilgen, da die ganze vorhergehende partie diese überschrift führt statt der frühern 'zweiter abschnitt'; ebendaselbst ist neben pleonasmus zu setzen anakoluth.

Köln. Teusch.

20.
ZU LESSINGS LAOKOON.

Es ist eigentümlich zu sehen, welchen widerspruch Lessing mit seiner ausführung über das transitorische moment gefunden hat. alle kunstkritiker, die auf diesen fundamentalsatz der Lessingschen kunsttheorie zu sprechen kommen, von Herder angefangen bis zu Blümner hin (s. die erläuterung des letztern zu Laokoon s. 45—49) mühen sich ab mit der frage, ob Lessing recht hat, wenn er im 'Laokoon' behauptet, der artist dürfe nichts transitorisches darstellen. man vergleicht mit dieser forderung die Goethesche abhandlung über Laokoon, in der gerade die darstellung eines vorübergehenden momentes für ein kunstwerk gefordert und die Laokoongruppe wegen der darstellung des moments gerühmt wird. 'kurz vorher', sagt Goethe, 'darf kein teil des ganzen sich in dieser lage befunden haben, kurz nachher musz jeder teil genötigt sein, diese lage zu verlassen; dadurch wird das werk millionen anschauern immer wieder neu lebendig sein.' und ein Lessing behauptet, jede transitorische erscheinung, durch die kunst dargestellt, erscheine durch wiederholtes erblicken widernatürlich? wie, fragt man, ist es möglich, dasz zwei grosze dichter und kunstrichter einander so schroff widersprechen? wer von beiden hat recht? und gerät Lessing nicht in einen widerspruch mit sich selbst, wenn er das eine mal fordert, der künstler müsse für seine darstellung den fruchtbarsten augenblick wählen, und das andere mal, dieser e i n e augenblick dürfe nicht transitorisch sein? musz nicht jeder wahrhaft fruchtbare moment vorübergehend sein?

Dieser widerspruch, der Lessings eigne theorie zu verwirren droht, ist, so meint man, nicht anders zu lösen, als wenn man, wie Blümner es thut, voraussetzt, Lessing verbinde mit dem transitorischen

den an und für sich nicht darin liegenden begriff des plötzlichen ausbrechens und plötzlichen verschwindens. erhebt sich da aber nicht die andere frage, wie es denn möglich war, dasz ein so scharfer denker und sprachgewaltiger schriftsteller wie Lessing der sprache so gewalt anthun konnte? in der that, dies ist von vorn herein so unwahrscheinlich, dasz man hierin schon grund genug hätte finden können, etwas genauer zuzusehen, was Lessing denn sagt. wo behauptet er denn: der gewählte moment darf kein transitorischer sein, wie seine erklärer ihn sagen lassen. er sagt: 'erhält dieser einzige (fruchtbare) augenblick durch die kunst eine unveränderliche dauer, so musz er nichts ausdrücken, was sich nicht anders als transitorisch denken läszt.' wohlgemerkt, nicht anders als transitorisch! heiszt das: der gewählte moment darf kein transitorischer sein? die gedankenlosigkeit einer solchen interpretation ist fast unglaublich. wie stellt denn Lessing mit jenen worten in abrede, dasz der darzustellende moment transitorisch sein müsse, wo er nur fordert — und das mit recht — er dürfe nichts ausdrücken, was überhaupt nur transitorisch denkbar sei, insofern es, fügt er erklärend hinzu, plötzlich ausbreche und plötzlich verschwinde und das, was es ist, nur einen augenblick sein könne! also naturerscheinungen wie der blitz und das wetterleuchten, reflexbewegungen des körpers von explosivem charakter wie niesen und husten, ausdrucksbewegungen wie lachen und schreien — das sind im Lessingschen sinne erscheinungen, die nicht anders als transitorisch zu denken sind, die einen ruhepunkt nicht zulassen und daher durch die verlängerung der kunst ein widernatürliches ansehen erhalten. ob er nun darin recht hat lachen und schreien für solche erscheinungen zu halten, die nicht anders als transitorisch zu denken seien, seufzen hingegen nicht, das ist eine andere frage, die uns hier nicht berührt, wo wir nur die ansicht, die Lessing ausspricht, zu erkennen und ihn vor dem ihm aufgebürdeten widerspruch mit sich selbst in schutz zu nehmen suchen. somit wollen wir auch nur constatieren, dasz er auch den moment einer ermordung (s. Medea) als einen solchen betrachtet, der nicht anders als transitorisch zu denken sei, mit dem 'wir den begriff des transitorischen so notwendig verbinden, dasz uns die verlängerung derselben in der kunst misfallen' musz. genug, worauf es Lessing ankommt ist der nachweis, dasz die bildende kunst nichts darstellen dürfe, was sich nicht anders als transitorisch denken läszt, um hiervon die anwendung auf das schreien des Laokoon zu machen, und da ist von einem widerspruch nichts zu entdecken. hätte man dieses 'nicht anders als' nicht so wunderlicher weise übersehen, so wären wir wohl um manche schöne räsonnements der kunstrichter ärmer geblieben, brauchten uns aber jetzt nicht eines gefühls der beschämung den manen Lessings gegenüber zu erwehren.

Saarbrücken. Reinhold Biese.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(14.)
BIOLOGIE UND PÄDAGOGIK
IN IHREN BEZIEHUNGEN ERÖRTERT VON EINEM GYMNASIALDIRECTOR.
(fortsetzung.)

III.

Seitdem vor länger als zwei jahrhunderten William Harvey, der entdecker des blutkreislaufs, auch der lehre von der ur- oder selbstzeugung, der generatio aequivoca, mit der behauptung entgegen trat, dasz leben nur aus leben entstehen könne (omne vivum ex vivo), ist in der biologie bis in die neuste zeit streit über diese frage gewesen, bis die versuche von Tyndall und Dallinger Harveys lehre der lebenserzeugung durch leben, biogenesis, als unwiderleglich erwiesen haben.[7] es steht nunmehr fest, dasz kein atom des mineralreichs auf chemischem, oder physiologischem wege, oder durch natürliche vervollkommnung, weder durch electricität noch veränderung der substanz zu einem belebten werden kann. dies kann nur durch verleihung von leben aus dem reich der lebewesen geschehen. läszt sich keine lebensform aus dem organischen reiche zu jenem atom herab, so bleibt es im totenreich des anorganischen kreises. diese beiden reiche des toten anorganischen und des lebenden organischen bleiben geschieden und Huxley sagt: 'der gegenwärtige stand der wissenschaft liefert uns kein glied zwischen dem lebenden und nichtlebenden.' und ebenso wie anorganische und organische welt getrennt sind, so materielle und religiös-geistige. so wie die anorganische welt der organischen das material liefert, so die natürliche der religiösen. und wie man jahrhunderte lang in der biologie zwischen selbstzeugung und lebensverleihung geschwankt und gestritten hat, so in der religionswissenschaft. diejenigen, welche hier die selbst-

[7] der neuerdings bei den tiefseeforschungen aufgefundene allerdings wunderbar einfache organismus, Bathybius Haeckelii genannt, wird daran nichts ändern können.

zeugung lehrten, behaupteten, ein natürlicher mensch kann sich aus sich selbst so vervollkommnen, dasz er ein religiöser werde; diejenigen, welche die lebensverleihung verteidigten, lehrten, dasz sich kein mensch selbst religiöses leben verleihen könne, denn leben könne nur aus vorhergehendem leben kommen, religiöses leben könne nur durch die wiedergeburt verliehen werden. 'man fasset auch nicht most in alte schläuche; anders die schläuche zerreiszen, und der most wird verschüttet, und die schläuche kommen um.'

Es ist nach dem lebensgesetz der natürlichen welt ausgeschlossen, dasz durch vervollkommnung, oder eine sonstige organische verwandlung ein stein ein tier werde; ebenso ausgeschlossen ist es, dasz ein natürlicher mensch aus sich selbst ein frommer werde. Jesus sagte ja auch seinen jüngern, wenn ihr nicht werdet wie die kinder, so werdet ihr nicht in das himmelreich kommen. und anderwärts deutlicher: 'es sei denn, dasz jemand von neuem geboren werde — so kann er nicht in das reich gottes kommen.'

Wie also in der natürlichen welt nur das 'leben' es ist, welches einen teil des unbelebten in das organische reich bringen kann, so ist dies auch in der religiösen welt. über natur und herkunft jenes lebens wissen wir nichts, über die des religösen lebens belehrt uns die offenbarung. nach ihr ist es gottes sohn, welcher das leben hat; und wer ihn hat, hat das leben, wer ihn aber nicht hat, der hat das leben nicht. schon bei den propheten finden sich biologische anklänge. so läszt Johannes (2, 13) den herrn sagen: 'mich, die lebendige quelle verlassen sie und machen ihnen hie und da ausgehauene brunnen'; und 17, 13: 'alle, die dich verlassen, müssen zu schanden werden, denn sie verlassen den herrn, die quelle des lebendigen wassers.' gleich im anfang des evangelium Johannes (1, 4) heiszt es: 'in ihm war das leben, und das leben war das licht der menschen.' 'lebendiges wasser', will der herr der Samariterin geben. Joh. 5, 21, 26: 'wie der vater die toten aufwecket und machet sie lebendig, also auch machet der sohn lebendig, welche er will. denn wie der vater das leben hat in ihm selbst, also hat er dem sohne gegeben, das leben zu haben in ihm selbst.' und Joh. 6, 33 nennt sich Christus das brot gottes 'welches vom himmel kommt und gibt der welt leben'. und zwei verse weiter sagt er: 'ich bin das brot des lebens. wer zu mir kommt, der wird nicht hungern, und wer an mich glaubt, der wird nicht dürsten.' und vers 58: 'wer dies brot isset, der wird leben in ewigkeit.' über die notwendigkeit und die art der wiedergeburt äuszert sich der herr selbst Joh. 3, 5 ff.: 'es sei denn, dasz jemand geboren werde aus wasser und geist, so kann er nicht in das reich gottes kommen. was von fleisch geboren wird, das ist fleisch, und was vom geist geboren wird, das ist geist. der wind bläset wo er will, und du hörest sein sausen wohl, aber du weist nicht, von wannen er kommt und wohin er fährt.' und der apostel Paulus sagt: Röm. 8, 6: 'fleischlich gesinnt sein ist der tod, geistig gesinnt sein, ist leben' und Ephes. 2, 5: 'da wir tot waren in der

sünde, hat er (gott) uns samt Christo lebendig gemacht' (vgl. auch 2n Cor. 2, 16).

Wie also das mineral im vergleich zur organischen welt tot ist, so auch der natürliche, fleischliche mensch im vergleich zum religiösen.

Der apostel schreibt (1n Cor. 2, 14): 'der natürliche mensch vernimmt nichts vom geiste gottes; es ist ihm eine thorheit und kann es nicht erkennen, denn er musz geistlich gerichtet sein.' zwischen dem höchstentwickelten, sittlich gerichteten menschen und dem frommen besteht eine scheidewand, wie zwischen dem organischen und anorganischen reich; bei dem krystall kann man nichts über das tier erfahren, und beim natürlichen menschen nichts vom christlichen. über den letztern können wir nur aus der offenbarung nachricht empfangen. 'wer diese quelle der belehrung verwirft, kann nach dem gesetz der entstehung des lebens keine andere haben.' dieses gesetz wendet der apostel in der oben angeführten stelle auf die religion so an, wie die biologische forschung es für die natürliche welt gefunden hat. der notwendigkeit der lebensverleihung auf dem natürlichen gebiet entspricht die notwendigkeit der wiedergeburt auf dem christlichen. die philosophie hat sich vergeblich bemüht, diese notwendigkeit zu verstehen; da man ihrer auf begrifflichem wege nicht habhaft werden kann; sie hat sie deshalb geleugnet. wenn sie aber heute noch fragt: warum sollte ein tugendhafter mensch nicht durch fortwährende vervollkommnung ein frommer christ werden, so fragen wir mit demselben recht: warum sollte ein krystall nicht immer vollkommener und schöner werden, bis er ein belebtes wesen wird? der mensch, welcher durch erziehung und selbstzucht einen hohen grad von sittlichkeit erreicht hat, steht in nicht wenigen beziehungen mit dem religiösen menschen auf einer stufe; sowie auch krystall und eine pflanze viel gemeinsames haben. aber wie letztere durch eine von seiten des krystalls unübersteigbare kluft, nemlich durch das lebensprincip getrennt sind, so auch der sittlichste mensch von dem christlichen, der in dem gottessohn das leben hat. 'ich lebe aber, doch nun nicht ich, sondern Christus lebet in mir', sagt der apostel (Gal. 2, 20). und Christus belehrt die seinigen (Joh. 15, 5): 'ich bin der weinstock; ihr seid die reben. wer in mir bleibet, und ich in ihm, der bringt viele frucht, denn ohne mich könnt ihr nichts thun'; und ebenda vers 16: 'ihr habt mich nicht erwählet; sondern ich habe euch erwählet und gesetzt, dasz ihr hingeht und frucht bringt, und eure frucht bleibe'; ferner Math. 11, 27: 'niemand kennet den sohn, denn nur der vater; und niemand kennet den vater, denn nur den sohn und wem es der sohn will offenbaren'; und Joh. 14, 23: 'wer mich liebet, der wird mein wort halten, und mein vater wird ihn lieben, und wir werden — wohnung bei ihm machen'. so kann er ebenda vers 12 sagen: 'wer an mich glaubt, der wird die werke auch thun, die ich thue und wird gröszere denn diese thun'.

So lange man die gesetze des lebens weniger als die der anorganischen welt, also die physikalischen gesetze erforscht hatte, war man geneigt das physikalische gesetz von der erhaltung und verwandlung der kraft auch auf das organische reich, bzw. das religiöse anzuwenden. das ist aber ein widerspruch in sich; man kann wohl magnetismus und electricität geben und nehmen, da sie nicht an einen bestimmten ort gebunden, sondern gleichsam heimatlos in der naturwelt sind. das leben ist nicht heimatlos, es ist nicht übertragbar, man kann es nicht nehmen und wiedergeben; es haftet am einzelnen: wie das tierleben in dem tier, so das Christusleben im Christen.

Über die entstehung des lebens hat nun die biologie drei punkte festgestellt: 1) es kommt plötzlich, 2) unbeobachtet, 3) es entwickelt sich allmählich. dasselbe ist von der wiedergeburt zu sagen. der eintritt des natürlichen lebens ist ebenso plötzlich wie unerklärt und unbewust. dasz die wiedergeburt plötzlich kommt entspricht daher durchaus dem biologischen gesetz; ob bewust oder unbewust ist an sich eine untergeordnete frage. wie in der natürlichen welt eine berührung mit dem lebenselement stattfinden musz, damit leben entstehe, so musz bei der entstehung des religiösen lebens, bei der wiedergeburt, eine berührung der menschenseele mit dem geist gottes stattfinden; dies geschieht nach menschlicher erfahrung teils bewust, teils unbewust. wie die entstehung des natürlichen lebens sich jeder beobachtung entzieht, so ist auch die des religiösen lebens unsichtbar. auch hier stimmt die schrift durchaus mit der wissenschaftlichen erkenntnis: 'du weiszt nicht, von wannen es kommt und wohin es fährt'. der Heiland selbst hat es ja den Pharisäern zugerufen (Luk. 17, 20) 'das reich gottes kommt nicht mit äuszerlichen gebärden'.

Die biologie lehrt nicht nur, dasz[8] 'mit der körpergrösze und manigfaltigkeit der organisation die höhe und vollkommenheit der lebensstufe' steigt, sondern auch das wachstum langsamer wird. da also das naturgesetz gilt, dasz je höher die lebensstufe desto langsamer das wachstum, so wird man bei seiner anwendung auf das religiöse wachstum sich durchaus auf dem gebiete der wissenschaftlichen erkenntnis mit der behauptung befinden, dasz die entwicklung auf diesem gebiete in der regel eine sehr langsame sein musz.

IV.

Das gleichnis von dem herrn und den knechten, denen jener in verschiedenen abstufungen seine güter anvertraut hatte, schlieszt bekanntlich damit (Math. 25, 28 f.) dasz demjenigen, welcher nicht mit seinem pfunde gewuchert, dies genommen und dem gegeben wurde, der 10 centner erhalten hatte. denn, wer da hat, dem wird gegeben werden, und wird die fülle haben; wer aber nicht hat, dem

[8] Claus, lehrbuch der zoologie. 2e aufl. s. 38.

wird auch, was er hat, genommen werden.' ganz dasselbe wort gebraucht Christus in demselben evangelium cap. 13 v. 12, als er den jüngern begreiflich macht, weshalb er zu dem volke in gleichnissen redet. dies wort ist vielfach gar nicht und vielfach misverstanden worden. die biologie wirft ein wunderbares licht auf dasselbe. Darwin hat bemerkt, dasz eine schaar tauben, welche infolge sorgfältiger pflege und zucht die herlichste abwechslung in farben und zeichnung auswies, sobald sie in die wildnis gebracht und ohne pflege gelassen werde, nachkommen zurücklasse, welche alle dieselbe farbe hätten; sie hätten die zeichen der cultur verloren und gleichsam das gröbere bild des stammvaters wieder reproduciert.

Dieselben beobachtungen kann man an fast allen haustieren und gartenpflanzen machen; lange vernachlässigte haustiere verwildern; bleiben gartenerdbeeren und rosen mehrere jahre ungepflegt, so werden jene zu den kleinen wilden walderdbeeren, diese zu den hundsrosen der hecken, die sie ursprünglich waren. isoliert man menschen, so verlieren sie vernunft, sprache usw. wie eine anzahl fälle auf das schlagendste darthut.[9] so wie der mensch durch mangel an körperpflege verfällt und vertiert, so materialisiert er sich durch vernachlässigung der seelenpflege. wie er durch mangel an cultur die sprache einbüszen kann, so kann er auch allen religiösen sinn und jede gotteserkenntnis verlieren, wie eine weitverbreitete atheistische und materialistische litteratur auf das vollkommenste beweist.

Nach den biologischen forschungen stehen allen lebewesen drei lebensmöglichkeiten offen: 1) gleichgewicht, 2) vervollkommnung, 3) entartung. die erste möglichkeit ist die regelmäszige daseinsform der anorganischen welt, in der organischen welt gehört sie nur in das bereich theoretischer möglichkeiten; thatsächlich sind also nur zwei möglichkeiten übrig: entweder vervollkommnung oder entartung; auch die biologie lehrt: wenn ein lebewesen einen höheren typus nicht erreicht, fällt es dem niedern anheim.

Das gesetz der schwerkraft zwingt einen fallenden zu boden, die gravitation der sünde ist nicht minder stark und zwingend. wie haustiere und gartenpflanzen ohne pflege verwildern, so der mensch, so insbesondere auch der religiöse mensch. man erinnere sich nur des optischen gesetzes über die stärke des lichts, welche nicht im einfachen, sondern im quadratischen verhältnis der entfernungen abnimmt; dasselbe gesetz findet erfahrungsmäszig anwendung auf die stärke der finsternis, der sünde.

Die pflanze kann nur so lange leben, als sie die begabung behauptet zu wachsen; verliert sie aus irgend einem grunde diese begabung, so werden ihr sonne und regen, die vorher ihr wachstum

[9] vgl. z. b. Rauber homo sapiens, wo reiches material zusammengebracht ist, welches freilich im einzelnen nicht durchweg die nötige gewähr hat.

förderten, verderblich. kein lebender körper kann ohne luft und licht bestehen; ein toter kann nur erhalten werden, wenn beiden keine einwirkung auf ihn gestattet wird. Dr. stellt hierüber folgende betrachtung an: 'wir sind gewohnt, uns einzubilden, dasz die natur voller leben sei; in wirklichkeit aber ist sie voller tod. man kann nicht sagen, es sei naturgemäsz für eine pflanze, zu leben. sie wird durch eine blosze vorübergehende begabung, die ihr eine ephemere herschaft über die elemente verleiht und ihr die macht gibt, eine kurze spanne zeit hindurch den regen, den sonnenschein, die luft sich zu nutz zu machen, vom sterben abgehalten. man entziehe ihr auf einen augenblick ihre begabung und ihr wahres wesen ist offenbart. anstatt die natur zu besiegen, wird sie, die pflanze, besiegt. gerade dasjenige, was ihrem wachstum und ihrer schönheit diente, wendet sich nun gegen sie und läszt sie dahinwelken und sterben. die sonne, die sie erwärmte, trocknet sie aus; die luft und der regen, die sie nährten, lassen sie verfaulen.' dieses gesetz gilt auch für das tier und den menschen. die luft ist nicht leben, sondern fäulnis, so buchstäblich fäulnis, dasz das einzige mittel, sie abzuwenden, wenn das leben gewichen, dies ist, die luft auszuschlieszen. das leben ist lediglich ein vorübergehendes aufheben dieser zerstörenden kräfte, und dies ist in wahrheit eine der genausten definitionen des lebens, die wir bis jetzt erhalten haben: 'die gesamtsumme der functionen, welche dem tode widerstehen'.

Nicht blosz in bezug auf pflanzen und tiere, bzw. alle belebten wesen ist die umgebende natur 'voller tod', sondern auch für die religiöse welt der seele ist sie es in dem was sie als freuden und prüfungen der welt umgibt. wie der pflanze nach abschwächung oder verlust der lebenskraft sonne und regen verderblich wird; wie in demselben fall dem organischen leib von licht und luft das letzte verderben bereitet wird, so erliegt die seele den sogenannten freuden und leiden dieser welt, wenn ihr lebensmark, das religiöse leben, geschwächt oder eingegangen ist. wenn der mensch also die entwicklung und stärkung der functionen vernachlässigt, 'die dem tode widerstehen', so geht er zu grunde; wenn sein religiöses leben sich die prüfungen nicht zu nutz machen kann, so erliegt er ihnen zuletzt, denn für einen religiös schwachen oder leblosen menschen sind diese prüfungen ebenso gut diener des todes wie es sonne, luft und regen für geschwächte organismen in der natürlichen welt sind, denn das religiöse leben ist die totalsumme der functionen, welche der sünde widerstehen. die sünde ist ja der leute verderben; der sünde sold ist der tod, die seele, welche sündigt, soll sterben. —

Was der mensch säet, das wird er ernten; und wenn er nichts säet, so wird er nichts ernten!

Die biologie nennt das gesetz, nach welchem ein haustier ohne pflege zu dem 'gröbern bilde' des ursprünglichen tieres zurückkehrt, das 'princip der rückkehr zum typus'; daher ist in wirklichkeit das beharren auf derselben lebensstufe nicht vorhanden. und da die

meisten menschen auf dem weg zur vervollkommnung ermatten, vorausgesetzt, dasz sie überhaupt den richtigen eingeschlagen haben, so folgen sie ihrer neigung ebenso wie sie jenem naturgesetz gehorchen: sie verfallen der entartung. diesem zug, sich zu verschlechtern, dieser neigung zur sünde hat gott eine gegenwirkende kraft in die seele gegeben, die des aufwärtsstrebens zu gott; bedient sich der mensch dieser gegenkraft nicht, so erliegt er jener naturkraft so gewis, als ein gift tötet ohne anwendung des gegengiftes. — Die natürliche welt belehrt uns darüber, dasz der nichtgebrauch eines organs dessen verderb zur folge hat. der maulwurf lebt unter der erde, er begibt sich freiwillig des lichts, die natur antwortet damit, dasz sie seine augen verschlieszt; es gibt fische, welche in dunklen höhlen wohnen; verzichten sie so auf den gebrauch der augen, so zieht die natur die folgerung, dasz sie des augenlichts nicht bedürfen; sie nimmt es ihnen. die in der dunkeln mammutshöhle in Kentucky beobachteten krustazeen[10] haben wohl augen, aber der hinterteil derselben ist ein trümmerhaufen. der gesichtsnerv ist ein zusammengeschrumpfter, vertrockneter und empfindungsloser faden. da sie nicht sehen wollten, liesz die natur das vernachlässigte organ eingehen, denn sie duldet keine verschwendung. so haben sie augen, die nicht sehen. sagt nicht der Heiland von den Pharisäern und den weltmenschen: sie haben augen und sehen nicht, sie haben ohren und hören nicht? dadurch dasz sie ihr religiöses organ vernachlässigt und es unbenutzt gelassen haben, haben sie nach dem naturgesetz auch die empfänglichkeit desselben verloren. nur die Christus gehören, hören seine stimme, wie die schafe die des hirten; nur wer reines herzens ist, wird gott schauen. so ist es zu verstehen, wenn Christus sagt: 'wer da hat, dem wird gegeben, dasz er die fülle habe; wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen, das er hat.' es ist von bedeutung, dasz der faule knecht gerade der war, welcher nur e i n e n centner hatte. 'menschen mit 10 pfunden, sagt Dr. mit recht, mit groszen gaben und glühendem eifer, geben ihren gaben entweder eine edle, nützliche richtung, oder eine unverbesserlich falsche. es sind die gewöhnlichen, die durchschnittsmenschen, welche dieser warnung am meisten bedürfen.' aber Christus sagt auch (Luc. 12, 48) 'welchem viel gegeben ist, bei dem wird man viel suchen; und welchem viel befohlen ist, von dem wird man viel fordern.'

V.

Fechner sagt in seinem büchlein vom leben nach dem tode: 'das ist die grosze gerechtigkeit der schöpfung, dasz jeder sich die bedingungen seines zukünftigen seins selbst schafft'. 'wer hier langsam geht, wird dort lahm gehen und wer hier seine augen nicht aufthut, wird dort ein blödes gesicht haben.' je nach seiner diesseitigen thätigkeit und wirksamkeit wird der mensch in jenem leben 'einen

[10] s. Drummond a. o. s. 95.

gesunden oder kranken, einen schönen oder häszlichen, einen starken oder schwachen organismus als sein eigentum finden'. 'woher soll die fähigkeit für den himmel kommen, fragt Drummond mit recht, wenn sie nicht auf erden entwickelt wurde?' 'man soll, sagt er, die seele so pflegen, dasz alle ihre kräfte sich gott eröffnen mögen und beim anblick gottes der sünde entzogen werden.' inmitten der trümmer des alten geschöpfs müsse sich ein neues entwickeln, welches zu kraft und schönheit gelangt, während jenes der entartung anheimfällt, dieses musz wachsen, jenes musz abnehmen.

Wie nun aber steht es mit dem wachstum? Christus fragt bekanntlich in der bergpredigt: 'wer ist unter euch, der seiner länge eine elle zusetzen möge, ob er gleich darum sorget?' daraus folgt zunächst, dasz sorge und arbeit nichts zum wachsen helfen können. er weist seine zuhörer sodann darauf hin, dasz sie die lilien anschauen sollten, 'wie sie wachsen'. ja wie wachsen sie denn? das weisz eben niemand. diesen biblischen lehren entsprechend stellt die biologie als merkmale alles wachstums zweierlei auf: 1) die spontaneität, 2) das geheimnisvolle. pflanzen, tiere und alle belebten körper wachsen von selbst; so auch die seele. niemand kann wachsen, wann er will, niemand soll daher sorgen, dasz er wächst. denn jedes lebewesen wächst aus sich, aus seinem keime heraus, aus seinem mittelpunkt, so auch der Christ. das mineral, welches unbelebt ist, kann nicht wachsen, es nimmt zu, es setzt an; das wachstum geht vom mittelpunkt aus, das anhäufen von der peripherie. wie der Christ aus dem ihm von gott gegebenen mittelpunkt wächst, so nimmt der moralist von der peripherie aus zu. wie das mineral im vergleich zum organischen reich unbelebt ist, so auch der moralist im vergleich zum Christentum. ein krystall kann sehr schön sein, ist aber tot; ein mensch kann eine hohe stufe der sittlichkeit erlangt haben, das verleiht ihm kein religiöses leben, kein Christentum, denn es gibt keine selbstzeugung. nicht als ob das Christentum keine sittlichkeit fordere; im gegenteil, es wird ein so hoher grad derselben gefordert, dasz kein mensch ihn ohne die triebkraft des religiösen lebens erreichen kann.

Ein krystall ist ein abbild von schönheit und harmonie; wie unscheinbar ist neben ihm ein wurm oder ein würzelchen; aber jenes bleibt doch tot, diese haben die wachs- und lebenskraft. so heiszt es auch im N. T. (Math. 19, 30): 'viele, die da sind die ersten, werden die letzten, und die letzten werden die ersten sein.' 'ein halm, sagt Dr., ist ein kleines ding; anfangs wächst er nach der erde. er wird oft beschmutzt, zerdrückt, niedergetreten; er hat aber leben in sich. der grosze, tote stein neben ihm ist imposanter, nur wird er nie etwas anderes sein als ein stein.' der wiedergeborene mensch ist ein erneuerter, er ist in Christo Jesu. so schwach und jung noch das Christentum in der korinthischen gemeinde ist, der apostel sagt doch gleich im anfang seines 1n briefes an sie, dasz sie in Christo Jesu seien. durch gott aber sind wir in ihm, nicht durch uns; das gött-

liche leben hat uns ergriffen und dahin geführt, wohin wir aus eigner kraft uns ebenso wenig erheben könnten, wie ein stein sich zum tier machen kann. der prophet hat ja schon ausgerufen: 'der herr ist mir erschienen von ferne: ich habe dich je und je geliebt, darum habe ich dich zu mir gezogen aus lauter güte.' gott hat damit selbst gleichsam die verantwortung für unser religiöses wachstum übernommen; was soll da unser sorgen und mühen um das wachsen? 'mein vater ist der weingärtner', sagt Christus; sich nennt er den 'rechten weinstock', die Christen sind die reben. gott also sorget wie für das wachstum des rebstocks so für das der reben, nur müssen sie am rebstock bleiben, sonst verdorren sie.

Das heisze ja am ende nichts, könnte gesagt werden, als nichtsthun. durchaus nicht, denn wachsen und arbeiten ist nicht dasselbe. das wachsen musz von selbst kommen, das arbeiten aber kann es nicht. wenn eine pflanze wachsen soll, darf man sie nicht jeden morgen wieder ausziehen, um zu sehen, ob sie gewachsen habe. dadurch zerstört man ja gerade das wachstum. darum ruft der psalmist (37, 7): sei stille dem herrn und warte auf ihn! und der prophet Jes. (30, 15): wenn ihr stille bliebet, so würde euch geholfen; durch stillsein und hoffen werdet ihr stark sein.' darum warnt der herr die Martha: 'Martha, Martha, du hast viele sorge und mühe; eins aber ist not.' (Luk. 10, 41). so kann gesagt werden[11] 'die seele, in welcher die wunderbare vereinigung gänzlicher willenlosigkeit mit der höchsten thätigkeit am vollkommensten zu stande gekommen ist, hat auch die tiefste erfahrung dessen gemacht, worin das leben des Christen besteht.' nur dann, wenn die seele stille zu gott ist, kann sie das leise flüstern des heiligen geistes vernehmen. zerstreuung, aufregung, unruhe, sorge um das religiöse wachsen verhindern gerade das letztere. 'das herz, das beständig erfüllt ist von seinen eignen plänen und bemühungen, wie es gottes willen erfüllen und in Jesu bleiben könnte, wird niemals zu seinem ziele kommen. gottes arbeit in uns wird durch unsere einmischung nur verhindert; denn erst wenn die seele von eignen reizen ganz abläszt, kann er sein werk in ihr vollenden.' Johannes der täufer hatte ja auch von Christus gesagt: er musz wachsen, ich musz abnehmen. und hat nicht der gottessohn von sich selbst gesagt: 'der sohn kann nichts von sich selbst thun, denn was er siehet den vater thun' und: 'was derselbige thut, das thut gleich auch der sohn.' und wie das göttliche in Christo geboren wurde, so musz es in uns wiedergeboren werden durch die vereinigung mit ihm, und wie Jesus die offenbarung gottes auf erden war, so müssen die gläubigen die offenbarung Jesu auf erden werden. das natürliche leben bringt das natürliche wachsen, das leben in Christo das religiöse wachsen. zu beiden kann der wachsende nichts hinzuthun, auszer dasz er die bedingungen des wachstums zu erfüllen sucht. 'der in euch angefangen hat das gute

---

[11] Murray a. o. s. 121.

werk, der wird es auch vollführen'; und 'gott ist es, der uns befestigt samt euch in Christo.' aber nur, wenn der mensch alle seine sorgen für sein religiöses wachstum gott als dem weingärtner überläszt, ist wachstum möglich. alles, worauf ein Christ in dieser beziehung zu wirken hat, ist die verbindung mit Christus zu erhalten, und wenn sie durch sünde unterbrochen wird, immer wieder in den vorigen stand zurückzukommen, nicht aber zu wachsen suchen. vergiszt er dies, so reibt er seine seele in unruhe auf und 'die kräfte, welche dazu bestimmt sind, auf die arbeit für Christum verwendet zu werden, verzehren sich in dem fieber der seele. ein soldat verbringt seine zeit nicht damit, geld zu verdienen, um seine rüstung zu kaufen. sein könig liefert diese, damit er um so freier sein könne, für ihn zu kämpfen. ebenso wird auch der soldat des kreuzes mit allem versehen.'

Es ist ein geheimnis, wie die lilie wächst, wie sie trotz des gesetzes der schwere emporstrebt; wir glauben an dies wunder, weil wir es sehen. wenn wir mit unserm übersinnlichen gesichtssinn zu schauen gelernt haben, so werden wir sehen wie ein gottesmann der gravitation der sünde widerstrebt und zum himmlischen licht emporwächst. wenn wir augen haben, dieses zu sehen, so glauben wir an das wunder, denn wir sehen es. wie es ein geheimnis ist, auf welche art die gläubigen zur offenbarung Jesu auf erden werden können, so hat jeder Christ für seine umgebung etwas geheimnisvolles; sie fühlt es, dasz sie mit einem etwas zu thun hat, was von allem weltlichen und weltmännischen durchaus abweicht. in solchen menschen liegt für alle guten eine geheime anziehungskraft, für die schwachen und schlechten etwas furchterweckendes. 'die jenseitigkeit eines solchen charakters ist das auffallende an ihm; man ist nicht darauf gefaszt, was er zunächst thun oder sagen, oder was aus ihm werden wird, denn er bewegt sich von einem entlegenen mittelpunkt aus, und trotz seiner durchsichtigkeit und sanftmut erfüllt seine gegenwart stets mit ehrfurcht.' denn gott hat ihm durch den Heiland wachstum und ruhe der seele gegeben; so harret er, stehet in kraft und bringt viele früchte.

VI.

Jedermann kennt die beiden sprichwörter: 'der apfel fällt nicht weit vom stamm' und 'sage mir, mit wem du umgehst, und ich will dir sagen, wer du bist.'

Die zoologie lehrt, dasz das leben der organischen welt wesentlich bestimmt ist durch vererbung und umgebung, oder anpassung, kulturfähigkeit. wenn auch die erstere die wichtigere ist, so kann sie ihrer natur nach nicht zur erörterung kommen. Drummond stellt über die letztere nun nach zwei seiten eine lehrreiche betrachtung an (s. 215 f.). eine veränderung der umgebung kann eine variation des in ihr lebenden hervorbringen. 'durch den bewusten oder unbewusten versuch, sich den neuen bedingungen an-

zupassen, wird allmählich eine wirkliche physiologische veränderung im organismus bewirkt.' durch gefangenhaltung einer seemöve wurde sie gezwungen nur von körnern zu leben, ihr magen wurde dem einer taube ähnlich; umgekehrt hat man diese durch ver änderung der umgebung in eine 'fleischfressende' verwandelt. veränderungen in klima, temperatur wirken ähnlich. am bekanntesten und bemerkbarsten sind die anpassungen der tiere in der farbe und form an ihre umgebung. eis- und schneetiere haben durchweg weisze farbe — wiesel und hermelin sind im sommer dunkler gefärbt; seezungen und flundern, sowie einige spinnenarten an der ostsee haben sandfarbe, raupen gleichen vielfach in der farbe dem grünen, manche schmetterlinge dem braunen laub. einzelne tiere sind sogar im stande ihre farbe zu wechseln. ähnlich ist der einflusz auf die form. es gibt heuschrecken, welche gelappten blättern oder zweigen gleichen.[12]

Aber 'die hauptfunction der umgebung ist nicht zu modificieren, sondern zu erhalten. indem sie das leben unterhält, modificiert sie zwar; der letztere einflusz aber ist ein beiläufiger, der erstere ist wesentlich. unsere umgebung ist das, in dem wir leben, weben und sind. im organismus liegt das lebensprincip, in der umgebung befinden sich die lebensbedingungen.' schon weil sie es ist, welche die nahrung vermittelt, kann kein leben bestehen, das von seiner umgebung abgeschnitten ist. man denke nur daran, dasz jeder erwachsene täglich zwei pfund wasser durch die hautporen in sich aufnimmt. 'bestimmte teile, sagt Dr., werden ihr (der umgebung) fortwährend entzogen und dem organismus zugeführt, und so lange dieser fortfährt, zu wachsen, zu handeln, zu denken usw. wird auch der umgebung beständig und gleichzeitig ein entsprechendes quantum entzogen.' jeder verbrennungsprocess beruht auf diesem austausch mit der umgebung. so stellte Spencer das biologische gesetz auf: 'welchen aufwand von kraft auch ein organismus in irgend einer gestalt von sich gibt, er ist das correlat und äquivalent einer kraft, die von auszen in denselben hineingetragen worden.' wenn wir diese biologischen gesetze auf das religiöse leben anwenden, so ist vorauszuschicken, dasz wie die natur die umgebung für die natur, so gott die für das religiöse leben ist. in ihm, sagt der apostel, leben, weben und sind wir. bekannt ist das dichterwort: wer sich den menschen nützlich machen will, musz zuerst sich ihnen gleich zu stellen suchen. wie die mutter sich zur erde niederläszt, um ihr kind gehen zu lehren, wie ein guter lehrer sich freundlich zum kinde herabläszt, um ihm hilfreiche hand zu gewähren, so läszt sich gott zu uns in Christo herab. daher das Heilandswort: 'ohne mich könnt ihr nichts thun.' gott geht in Christo jedem nach, und in nachahmung dieses gütigen gottesgeistes schreibt der apostel, dasz er jedermann allerlei geworden sei. das aber ist der traurige irrtum

[12] vgl. Dahl die notwendigkeit der religion, eine letzte consequenz der Darwinschen lehre, Heidelberg 1886.

so vieler, dasz sie glauben ein religiöses leben führen zu können, ohne die vorbedingungen zu erfüllen, welche die lebenswissenschaft schon für das natürliche leben gefunden hat; dasz sie glauben, ohne umgebung leben zu können; ohne gebetsverkehr mit gott, ohne aufblick zum herrn, ohne führung des geistes in Christo Jesu zum christlichen leben gelangen zu können. daher so wenig fortschreiten auf dieser bahn, daher so viel reue, stillstand, fall und verfall. der im glaubensleben so erfahrene Murray[13] sagt mit recht: 'ein verlorner tag kann uns um das bringen, was wir durch monate- und jahrelange arbeit gewonnen hatten.' er vergleicht das morgengebet mit dem manna, welches den kindern Israels jeden morgen gegeben wurde und fährt fort: 'das morgenmanna genügt für den ganzen tag; aber nur wenn der gläubige sich stets morgens dazu zeit nimmt, im stillen die liebesverbindung mit dem Heiland zu erneuern, kann er den ganzen tag in ihm bleiben.' 'wer in mir bleibt, sagt der herr, und ich in ihm, der bringt viele frucht; wer nicht in mir bleibet, der wird weggeworfen.' nahet euch zu gott, so nahet er sich zu euch!

Was wir im natürlichen leben unbewust thun, wie essen, trinken, atmen, das müssen wir im religiösen leben erst lernen; wir müssen da erst leben lernen. wie wir in der wissenschaft vom leben gelernt haben, dasz der organismus nur einen teil von dem enthält, was zum leben notwendig ist, so müssen wir aus unserer religiösen hilflosigkeit das wort verstehen lernen: 'selig sind die da geistig arm sind.' daher die forderung des Heilands, dasz wir erst wie die kinder werden müssen, um in sein reich kommen zu können. wir sind eben im christlichen leben neue geschöpfe, die sich denselben anordnungen fügen müssen wie die neuen geschöpfe im natürlichen leben. so verstehen wir des apostels wort: 'wenn ich schwach bin, so bin ich stark.' wie die biologie lehrt, dasz keine creatur ohne umgebung leben kann, so lehrt die schrift, dasz kein Christ ohne ununterbrochenen verkehr mit gott gedeihen kann; daher das sehnen nach ihm: 'wie der hirsch schreit nach frischem wasser, so schreiet meine seele, gott, zu dir.' 'wo ist der, den meine seele sucht? du bist mein teil im lande der lebendigen.'

Es ist die lebenswissenschaft, welche uns lehrt, dasz die vereinigung zwischen organismus und umgebung auf der empfänglichkeit des ersteren beruht. diese empfänglichkeit für das gedeihen christlichen lebens ist der kindergeist und die 'stille zum herrn', in welcher das leise wehen des heiligen geistes vernommen werden kann. nur in der stille der seele, aus welcher unruhe, selbstsinn und verzagtheit verbannt sind, kann der geist gottes wirken. geben wir uns dem mächtigen wirken des Heilands und des geistes hin, so werden wir christlich, denn 'ist die wurzel heilig, so sind auch die zweige heilig'. in diesem engen und stän-

---

[13] a. o. s. 95 u. 97.

digen verkehr mit dem göttlichen geiste erwacht und erstarkt das göttliche anteil in uns; in dem lebendigen verkehr mit Christo eignen wir uns von seinem wesen an, wie das holz im wasser feucht und am feuer warm wird. Christus ist der weinstock und wir die reben. bleiben wir in ihm, so bringen wir viele frucht, bleiben wir nicht in ihm, so verdorren wir.

(schlusz folgt.)

(15.)
BEMERKUNGEN ÜBER ZWECK UND EINRICHTUNG DER GEDRUCKTEN SCHÜLER-PRÄPARATIONEN.
(schlusz.)

Nachdem wir bisher gesehen haben, in welcher weise eine gedruckte präparation viel sicherer und nachdrücklicher das leistet, wozu die schriftliche präparation der schüler dienen soll, aber nicht ausreicht, ohne die geistige arbeit derselben zu beeinträchtigen, wie im gegenteil ein groszer, unnützer zeitaufwand vermieden wird, wollen wir weiter ins auge fassen, wie die dadurch gesparte zeit und arbeit auf nützlichere weise mit hilfe dieser präparation der erweiterung der kenntnisse des schülers zu gute kommen kann. berührt habe ich im vorhergehenden schon einen punkt, der hierher gehört, nemlich dasz im anschlusz an einzelne geeignete wörter zugleich beiläufig, ohne dasz dem schüler eine besondere arbeitslast auferlegt wird, an schon gelernte grammatische und syntaktische eigentümlichkeiten durch eine kurze bemerkung wieder erinnert werden kann, was sonst bei der lectüre, ohne dieselbe aufzuhalten und von ihr abzuleiten, nicht oder doch nur in sehr beschränktem masze geschehen kann. doch ich glaube, noch einen schritt weiter gehen zu können, nemlich zu den punkten aus der s y n t a x, welche einem späteren pensum angehören. in betreff dieser musz der grundsatz gelten, dasz sie nur so weit berührt und erklärt werden, als zum verständnis der vorliegenden stelle notwendig ist. das ist ein sehr verständiger grundsatz, und ihn wünsche ich durchaus festgehalten. ferner aber musz eine vernünftige, auf die so notwendige concentration im unterricht bedacht nehmende didaktik verlangen, dasz diese beispiele nicht unbenutzt gelassen, sondern bei der systematischen durchnahme der betreffenden regeln wieder herangezogen und dem schüler wieder ins gedächtnis zurückgerufen werden, dasz überhaupt die systematische besprechung dieser regel an die dagewesenen beispiele anknüpft. dies ist das princip der allmählichen induction, das im weitesten umfange und in systematischer weise Lattmann (vgl. progr. Clausthal 1882, besonders s. 20) in seinen übungsbüchern zum lateinischen unterricht angewandt hat, und an dessen bedeutung und wirksamkeit kein einsichtiger zweifelt. freilich werden dabei an

die achtsamkeit von lehrer wie schüler gröszere anforderungen gestellt, als bei der früheren art, den grammatischen unterricht ganz unabhängig von der lectüre zu betreiben. allerdings glaube ich, dasz auch Lattmann noch dieses princip allzu weit ausgedehnt hat, indem es bei ihm zu gleicher zeit immer zu viele regeln sind, auf welche er inductiv durch verknüpfung der einzelnen beispiele aus der lectüre hinführen will. dadurch wird meiner meinung nach der gedächtniskraft der schüler, welche stets eine grosze anzahl von inductionsreihen im gedächtnis haben müssen, allzu viel zugemutet. doch dies nur gegen die specielle ausführung. das princip Lattmanns ist äuszerst fruchtbar, und zu seiner durchführung soll mir auch zugleich die gedruckte präparation dienen. um aber die an Lattmann gerügte allzu grosze ausdehnung zu vermeiden, wünsche ich es nur auf die vorbereitung der hauptsächlichsten regeln, gegen die in den mittleren classen besonders gefehlt zu werden pflegt, angewendet. dahin gehören, wenn ich die an den meisten schulen gebräuchliche, allerdings meiner meinung nach nicht ganz praktische pensenverteilung ins auge fasse, dasz nemlich der quarta die casuslehre in ihrem vollen umfange, der tertia die moduslehre zufällt, dahin also gehören z. b. die regeln von dum, ubi, postquam, dem acc. c. inf. und die wichtigsten fälle des gebrauchs von ut, ne, quin, quominus. unter diesen regeln wird daher nach ihrer wichtigkeit eine auswahl zu treffen sein, und jede derselben wird bei der lectüre an jedem vorkommenden beispiele von neuem illustriert, und dabei werden von dem schüler stets wieder ganz kurz die schon dagewesenen fälle reproduciert. so wird ihm die betreffende regel von beispiel zu beispiel immer klarer und geht ihm von selbst in fleisch und blut über, um schlieszlich seiner zeit in der grammatikstunde nach dem buche auch dem wortlaut nach präcisiert und sicher eingeübt zu werden. dem also soll die präparation zu hilfe kommen, uud das kann sie ohne groszen raum- und zeitaufwand. beim ersten vorkommen wird die betreffende erscheinung kurz im vocabular angemerkt und dabei die stelle der grammatik citiert, damit sich der schüler in derselben rats erholen kann, besonders später. vom lehrer wird natürlich die erscheinung an dieser stelle kurz erläutert, um das verständnis zu vermitteln. beim nächsten vorkommen wird neben dem neuen beispiel das alte wieder mit angabe der stelle, wo es stand, hinzugefügt, damit er sich durch nachschlagen leicht wieder in den zusammenhang versetzen kann, und so fort, bis schlieszlich dem schüler auf diese weise eine ganze anzahl gleicher erscheinungen im gedächtnis bereit ist. natürlich musz in der schule recht oft controlliert werden, ob der schüler auf die früheren stellen auch wieder rücksicht genommen hat, was ohne besondere mühe und beeinträchtigung der lectüre leicht geschehen kann. an der zuerst citierten stelle findet der schüler stets die paragraphen der grammatik angegeben. so, meine ich, kann durch consequentes, immer wiederholtes hinweisen auf dieselben punkte und dadurch, dasz durch herausheben der betreffenden

stellen im vocabular auch die anschauung des schülers noch besonders zu hilfe gezogen wird, eine ganze anzahl gerade der wichtigsten punkte der syntax, ohne dasz die betreibung der lectüre in der classe darunter leidet, zu einem sicheren besitz der schüler gemacht werden.[5]

Ich weisz wohl, dasz mir von manchen der einwurf gemacht werden wird, durch solche behandlung werde der grammatik ein allzu groszes gebiet in den lectürestunden eingeräumt. ich gehe dadurch allerdings etwas weiter, als es Rothfuchs zu wünschen scheint, der sich in seinem artikel aurea mediocritas (gymnasium 1885, nr. 20, s. 692) über die grammatik folgendermaszen äuszert: 'bei der lectüre tritt sie lediglich als dienerin auf. wann und wie oft hat sie als solche zu erscheinen? wir antworten: gewöhnlich nur dann, wenn ein übersetzungsverstosz auf falscher grammatischer auffassung beruht oder wenn (was indes viel seltener ist) richtige übersetzung an sich noch nicht die genaue auffassung des sinnes hinreichend bezeugt, sondern dieser erst durch grammatische beleuchtung ins rechte licht tritt. berichtigung und beleuchtung des sinnes sind aber auch die grenzen ihres dienstes.' aber ich glaube ihm durch mein verfahren gerade entgegenzukommen und von vorn herein die fälle zu beschränken, an denen mit hilfe der grammatik erst das richtige herausgebracht werden soll, wenn ich den schüler schon zu hause auf seine grammatik verweise (und auf dieser stufe soll er sie doch schon selbst verstehen können) und an andere beispiele derselben art aus der vorhergegangenen lectüre erinnere. ich glaube dadurch Rothfuchs sehr nahe zu kommen, wenigstens nicht mehr zeit der lectüre in der classe zu entziehen, als es bei einem verfahren nach seinem grundsatz geschieht. ich räume auf diese weise der grammatik nicht einen gröszeren spielraum bei der lectüre ein, als es Fries, doch gewis ein meister und eine autorität im lateinischen unterricht, in seiner bekannten, als vorbild zu empfehlenden Cäsarlection (Frick und Richter, lehrproben III, s. 54) thut, der seinen grundsatz, nach dem er verfahren wissen will, so ausspricht (s. 48 f.): 'was zunächst die grammatik betrifft, so sind ja schon bei der lectüre selbst häufige hinweisungen notwendig; gelten dieselben vorausliegenden pensen, in betreff deren sich bei der übersetzung unklar-

---

[5] dies mag zugleich eine erwiderung auf Rankes abweisung dieses punktes (begleitwort s. 2) sein: „die erweiterung und vertiefung des grammatischen wissens soll auf unserer stufe durch die syntaktische durcharbeitung der lectüre und durch die weitere verarbeitung des so erhaltenen stoffes allmählich gewonnen werden, nicht aber soll die einzelne sprachliche erscheinung im schriftsteller sofort aus der fertigen grammatik erklärt oder doch sogleich bei ihrem auftreten durch eine regel derselben festgelegt werden . . vereinzelte bemerkungen können zur lösung jener überaus schwierigen aufgabe gar nichts helfen und würden daher nur eine störende zuthat sein.“ dasz ich jenes durchaus nicht will, und dieses, nemlich die vereinzelten bemerkungen, gerade zu beseitigen suche, glaube ich im oben gesagten dargelegt zu haben.

heit verrät, so genügen kurze repetitorische andeutungen, beziehen sie sich auf noch unbekannte sprachliche erscheinungen, so bedarf es einer knappen erklärung, durch welche zugleich der späteren systematischen behandlung der grammatik vorgearbeitet wird.' liegt es da nicht nahe oder ist vielmehr selbstverständlich, dasz man bei der wiederkehr derselben erscheinung an den früher dagewesenen fall erinnert und durch diese verknüpfung um so wirksamer der späteren systematischen behandlung der grammatik vorarbeitet? nichts anderes bezwecke ich durch das in rede stehende verfahren im vocabular; die erstere art der kurzen repetitorischen andeutungen suche ich sogar möglichst noch aus der lectürestunde zu entfernen. eine grosze arbeitslast wird aber dem schüler dadurch nicht aufgebürdet, da es in jedem capitel durchschnittlich nur eine oder höchstens zwei stellen sind, die in dieser weise berücksichtigt werden sollen.

Ich komme zu einem zweiten punkte, zu dessen wirksamer unterstützung das gedruckte vocabular dienen kann. dies ist die wortbildung und etymologie. die wichtigkeit beider für das tiefere verständnis des lateinischen sprachgeistes bezweifelt niemand, aber jeder wird gestehen, dasz beiden in den unteren und mittleren classen in der regel zu geringe aufmerksamkeit geschenkt wird. erstere ist zwar in jeder grammatik als ein besonderer abschnitt behandelt; aber diesen systematisch durchzunehmen, dazu fehlt meist die zeit. es bleibt also nichts übrig, als sie bei der lectüre beiläufig ins auge zu fassen und von der hier im zusammenhang des satzes aufgefaszten bedeutung ausgehend die grundbedeutung zu entwickeln, das übergehen derselben in die abgeleiteten klar zu machen, dem schüler die gründe für diese ableitungen zum bewustsein zu bringen und ihm dadurch ein tieferes verständnis von den elementarsten principien der lateinischen wortbildung und etymologie zu eröffnen. ein daraus zugleich erwachsender vorteil ist der, dasz dem schüler eine willkommene gedächtnisstütze geboten wird. sehr treffend äuszert sich Eckstein darüber (s. 595): 'das hauptgewicht lege ich auf die wortbildungslehre, weil die meisten grammatiken derselben nur einen kleinen raum geben. nur die einsicht in die thätigkeit des schaffenden sprachgeistes erleichtert das behalten der wortbedeutungen und regt zum nachdenken an. auf jeder stufe bietet sich gelegenheit, darauf einzugehen, aber diese zufälligen und beiläufigen andeutungen, das aufsuchen und nachbilden analoger formen genügt noch nicht. die lehre musz an einer stelle auch im zusammenhange behandelt werden, wo der schüler schon eine genügende copia verborum besitzt. quarta würde zu früh, prima, für welche classe sich einige stimmen auf der 4n pommerschen directorenconferenz (s. 32) erklärt haben, viel zu spät sein; am besten wird man in der tertia das verwandte und zusammengehörige übersichtlich zusammenfassen.' und im anschlusz woran, fragt man hier weiter? woraus ergibt sich der stoff, den man zusammenfassen soll? natürlich nur aus der lectüre. diese musz die grundlage dazu bilden, um dem tertianer den sinn und das verständnis

für die gesetze der ableitung und die bedeutung der ableitungssilben und formen zu öffnen.[6] dasz hierbei natürlich nicht jede art der wortbildung berücksichtigt werden kann, leuchtet von vorn herein ein. es kommt daher darauf an, eine praktische auswahl zu treffen und die principien zu bestimmen, nach denen man dabei am besten verfährt. da halte ich erstlich, ohne mit diesen andeutungen einen anspruch auf vollständigkeit machen zu wollen, von den ableitungssilben, durch welche substantiva, adjectiva und verba gebildet werden, nur die für die bedeutung am meisten charakteristischen für bemerkenswert, nemlich von den substantivendungen etwa -mentum und -men, -bulum und -culum, -tor und -sor, -tio und -sio, -tus und -sus und die deminutivendungen, von den adjectivendungen etwa -ilis und -bilis, -ax, -ĕus, -arius, -osus, von den verbalendungen etwa die der frequentativa und inchoativa. bei den andern wünsche ich, wenn thunlich, nur auf das stammwort, indem es in klammern einfach hinzugefügt wird, stets aufmerksam gemacht (natürlich nur, wenn dasselbe schon bekannt ist), damit es bei dieser gelegenheit wieder in das gedächtnis zurückgerufen und repetiert werde; und auch an sonstige schon dagewesene stammverwandte worte, die besonders wichtig sind, auf dieselbe kurze weise zu erinnern wird sehr zweckmäszig sein. das gehört zu dem so wichtigen capitel der immanenten und gruppierenden repetition, auf deren wichtigkeit überhaupt, gerade nach dem etymologischen gesichtspunkt, mit vollstem recht auszer Eckstein besonders Schrader hingewiesen hat, der in seiner erziehungs- und unterrichtslehre (4e auflage, s. 377) ausführt, wie diese zusammenstellungen durch unmittelbare anschauung in die wortbildungslehre einführen, das verhältnis der zusammengesetzten wörter zu den einfachen erfassen und mittels leicht verständlicher induction die bedeutung der ableitungsformen erkennen lassen. in demselben sinne äuszert sich Rothfuchs mit beziehung auf solche gedruckten vocabularien in seinen aphorismen zur methodik usw. (s. 49 anm. 2, 1e auflage): 'die etymologischen kategorien müssen aber irgendwo angeknüpft werden, und als anknüpfungspunkte können die wörter in obigen vocabularien dienen, in der weise, dasz bei passenden wurzelwörtern die etymologischen verwandten angefügt werden. anstatt wie seither etymologische vocabularien im anschlusz an alphabetische oder grammatische reihenfolge anzulegen, kann man das vorkommen neuer wörter in der lectüre den durchgehenden faden sein lassen, an den die composita und derivata anzuknüpfen sind.' diese gruppierende repetition nun der schon bekannten stammverwandten wörter wünsche ich der häuslichen thätigkeit der schüler bei ihrer präparation zugewiesen, indem sie durch die in klammern beigedruckten wörter nur an bekanntes beiläufig erinnert werden, ohne dadurch eine besondere arbeit zu haben. dagegen auf die wörter, deren ableitungsendung der lehrer schärfer

[6] vgl. Schiller handbuch s. 390.

erfaszt wünscht, wird er bei der lectüre in der classe selbst eingehen und im mündlichen unterricht die schon bekannten verwandten beispiele heranziehen müssen. in welcher weise die gedruckte präparation auch diese gruppierende zusammenfassung unterstützen soll, werden wir nachher sehen. so viel über die derivata.

Die composita, auf die ich jetzt eingehe, verdienen gerade bei Cäsar eine besondere beachtung, jedenfalls eine gröszere, als ihnen wohl gewöhnlich zu teil zu werden pflegt. denn Cäsar versteht gerade durch die composita seine darstellung äuszerst plastisch zu gestalten. wenn aber der schüler nicht ausdrücklich immer und immer wieder auf diesen punkt hingewiesen wird, übersetzt er bei seiner neigung zur oberflächlichkeit die composita gern wie die primitiva und geht so des tieferen verständnisses des gelesenen verlustig. da verlangt jedes prae, jedes per, jedes cum, ex, de, re usw. seine beachtung und will in seinen verschiedenen bedeutungsnüancen erfaszt sein. auch diesem punkte soll die gedruckte präparation dienen. ein näheres eingehen auf diese composita wird, um die verschiedenen bedeutungen der präpositionen zu entwickeln und festzustellen, in der classe notwendig sein; aber diese arbeit wird erleichtert werden, wenn der schüler schon im voraus auf das betreffende wort aufmerksam gemacht worden ist. und dies soll das vocabular leisten. es musz daher vorläufig, da ich voraussetze, dasz in den vorhergehenden classen diesem punkte keine nachdrückliche beachtung bisher geschenkt wird und besonders durch ein ähnliches hilfsmittel zur Neposlectüre noch nicht vorgearbeitet ist, jedes compositum so aufgeführt werden, dasz zuerst seine der zusammensetzung entsprechende wörtliche bedeutung und dann die an der betreffenden stelle erforderliche angeführt wird. aufgabe des mündlichen unterrichts ist es dann wieder, die einzelnen beispiele zu erklären und auf die andern schon früher dagewesenen hinzuweisen, in denen die präposition denselben sinn hatte. inwiefern auch diese gruppierung durch das vocabular unterstützt werden kann, davon ebenfalls später.

Diese zeilen waren schon einige zeit niedergeschrieben, als mir Rankes präparation zu Cäsars b. gall. b. I in die hände gelangte. ich freue mich, von demselben in der hauptsache dieselben grundsätze vertreten und befolgt zu sehen. doch im einzelnen kann ich öfter nicht mit ihm übereinstimmen. in der anführung der deutschen bedeutung verfährt er nach dem princip, zuerst, soweit es thunlich, die etymologisch abgeleitete grundbedeutung anzugeben. darin ist schon Perthes in nachahmenswerter weise vorangegangen, und dasz auch ich dies wünsche, geht aus dem oben gesagten hervor. aber dann meint Ranke weiter (begleitwort s. 3): 'die angabe der weitern bedeutungsentwicklung ist so weit fortgeführt, dasz einmal dem schüler ein volles verständnis der bedeutung des wortes an der vorliegenden stelle ermöglicht ist, und dasz sodann in die entwicklungsreihe alle die bedeutungen aufgenommen sind, welche voraussichtlich

dem schüler schon geläufig oder doch bekannt sind.' deshalb führt er z. b. s. 19 zu cursus, das zur repetition herbeigezogen wird, die bedeutungen auf: 'das laufen, der lauf, die fahrt; die bahn, die richtung.' darin geht er meiner meinung nach zu weit. wie sehr wird dadurch der gebrauch des vocabulars zum lernen der worte erschwert! und sind dem schüler wirklich alle die aufgeführten bedeutungen geläufig? dasz sie ihm vorgekommen sind, daran zweifele ich nicht, aber er erinnert sich derselben, nachdem sie aus dem zusammenhang herausgerissen sind, schwerlich mehr. was sollen hier z. b. die beiden bedeutungen: 'die bahn, die richtung'? ich glaube, dasz es bei dem princip, das Ranke zwar aufstellt aber nicht streng befolgt, nemlich nur an wirklich bekanntes zu erinnern, durchaus genügt, dieses ohne weitere angabe der bedeutung, höchstens mit gelegentlicher hinzufügung einer grammatischen eigentümlichkeit, in parenthese beizudrucken, oder, wenn dies nicht hinreichend scheint, nur eine, d. h. die bezeichnendste und bekannteste, oder nötigenfalls auch ausnahmsweise zwei bedeutungen hinzuzufügen. ebenso gibt Ranke auch bei den neuen wörtern zu viel material. neben der etymologisch abgeleiteten grundbedeutung, worin Ranke ebenfalls zu weit geht, genügt die an dieser stelle das verständnis vermittelnde allgemeine bedeutung; höchstens darf, wenn diese von jener zu weit abliegt, eine dazwischenliegende, die beiden begriffe verbindende, hinzugefügt werden. lieber soll dasselbe wort, wenn es in einer andern hauptbedeutung später vorkommt, (denn ein vorausgreifen ist, wie Ranke [s. 4] richtig bemerkt, durchaus nicht zu billigen), noch einmal mit hinweisung auf die erste stelle angeführt werden, damit sich so in dem schüler die entwicklungsreihe allmählich zusammenfügt. ich glaube, dasz Ranke dem tertianer zu viel zutraut, wenn er von diesem verfahren absichtlich nur in wenigen fällen gebrauch macht, indem er glaubt (s. 4), wenn der schüler 'an eine genaue auffassung der grundbedeutung und an ein verständiges, aufmerksames verfolgen der bedeutungsentwicklung bei allen ihm begegnenden wörtern gewöhnt ist, so vollzieht sich die erweiterung des gewonnenen festen kernes sicherer kenntnisse so leicht und zuverlässig, dasz es uns nur in wenigen fällen geboten erschien, ein bereits früher behandeltes wort . . . wiederholt in die präparation aufzunehmen.' was sonst die anführung der wörter anbelangt, so ist es nur zu billigen, dasz Ranke die von Löwe in Perthes' büchern durchgeführte praktische neuerung, nur die langen vocale zu bezeichnen, in anwendung gebracht hat.

Aber auch in der etymologie ist Ranke zu weit gegangen. dasz an eine zurückführung der wörter auf stämme und wurzeln nicht zu denken ist, bemerkt er ganz richtig (begleitwort s. 6), und ebenso wenig an eine herbeiziehung von nur hypothetisch angesetzten bildungen. aber überhaupt in der anführung stammverwandter wörter überschreitet er das masz, nemlich zum teil auf dem gebiete des bekannten, wie schon angedeutet, zum teil in dem für einen tertianer

verständlichen, z. b. wenn er s. 17 zu delibero libra und librare, s. 18 zu altitudo alo, zu dispono sino und situs, zu exemplum eximo, s. 20 zu impetro patro, s. 22 zu populor spolium und spolio, s. 23 zu necessarius nanciscor, zu demonstro moneo, s. 24 zu explorator pluo, s. 25 zu vigilia vigeo citiert u. s. f. ferner mutet er dem tertianer, wie ich auch schon andeutete, in der bedeutungsentwicklung aus der grundbedeutung und in der erkennung der etymologischen grundformen zu viel zu. was hat es z. b. für bedeutung, dem tertianer zu sagen, dasz nox mit noreo zusammenhängt und eigentlich 'die schädigende' bezeichnet (s. 19), pono = po-sino ist (s. 18), sumo = sub-emo (s. 17)? denn abgesehen davon, dasz es für den classenstandpunkt zu hoch ist, kann dergleichen leicht in spielereien ausarten und den blick des schülers von dem ablenken, was ihm eigentlich zum verständnis geführt werden soll; und dafür sehe ich, um es noch einmal hervorzuheben, die bedeutung der ableitungs- und vorsatzsilben, den klar und leicht erkennbaren zusammenhang der lateinischen worte unter einander und die erkenntnis der daraus sich leicht ergebenden grundbedeutung, die in diesem falle hinzuzufügen ist, an, aber nicht das herbeiziehen von etymologischen feinheiten und weitabliegenden grundbedeutungen; und das verständnis alles dessen soll vermittelt werden durch hinweisung auf den wortschatz, der dem schüler wirklich bekannt ist, und nur auf diesen, nicht auf den, 'der es doch unbedingt werden musz', wie Ranke ausspricht (s. 5) und in seiner präparation auch ausführt. als grundsatz stelle ich auf, dasz in etymologischer beziehung nur das herbeizuziehen ist, wodurch dem schüler ein bequemes mnemonisches hilfsmittel geboten wird, oder wodurch die bedeutung des wortes in leicht verständlicher weise beleuchtet und dadurch ein tieferer blick in das leben der sprache eröffnet werden kann, wie besonders bei vielen compositis.

Ich komme nun zu dem letzten punkte, den zu berühren ich für nötig halte, nemlich zur synonymik. dieselbe war in den unteren und mittleren classen bis in die neueste zeit über gebühr vernachlässigt und fast ganz der thätigkeit der obersten classen anheimgestellt worden. jetzt hat sich die ansicht hierüber geändert und man wünscht, gerade so wie es Rothfuchs für die stilistik vorgeschlagen hat, eine passende verteilung derselben über die einzelnen classen von unten an. in diesem sinne spricht sich die einstimmig angenommene these der hannöverschen directorenversammlung des jahres 1882 (s. 309 u. 636) aus: 'die synonymik ist von quarta ab in der weise zu pflegen, dasz eine engbegrenzte anzahl augenfälliger und leicht nachweisbarer bedeutungsunterschiede sinnverwandter wörter in vereinbarter oder durch das gedruckte lehrmittel festgestellter fassung den einzelnen classen nach maszgabe des durch die lectüre normierten bedürfnisses zu gelegentlicher behandlung und einübung zugewiesen wird.' nach diesem gesichtspunkte hat auch Meissner seine kurzgefaszte lateinische synonymik abgefaszt, ihm stimmt

Tegge in seinen schriften bei, und auch Lattmann hat in seinen übungsbüchern diesem punkte des lateinischen unterrichts rechnung getragen (lat. übungsbuch für quarta s. 6—9, für tertia s. 24—32). und wo sollen derartige unterweisungen angeknüpft werden, wenn nicht an die lectüre? deshalb musz das vocabular notwendig darauf rücksicht nehmen. in welcher weise ich sie in demselben behandelt wünsche, ergibt sich schon als consequenz des bisher gesagten. die belehrung hat stets nur rückwärts, nie aber vorwärts zu greifen. nur wenn durch veranlassung eines wortes andere sinnverwandte, die bestimmt als bekannt vorausgesetzt werden können, herbeizuziehen sind, dann wird man von jenem grundsatze abweichen dürfen. in allen andern fällen aber wird man warten, bis man auf wenigstens ein synonymon sich beziehen kann, ehe man den bedeutungsunterschied klarlegt; und dies wird dann durch allmähliche anknüpfung fortgesetzt und bei den neu vorkommenden immer wieder an die alten erinnert, bis die gruppe vollständig ist. für die tertia wird also das synonymische pensum völlig durch die Cäsarlectüre bestimmt. die präparation musz ganz kurz in stichworten, etwa wie in Meissners synonymik oder noch besser, wie bei Lattmann, die bedeutungsunterschiede angeben, an die der lehrer noch einige belehrende bemerkungen anknüpft. vor allen dingen ist es seine sache, durch geschickte hervorhebung und beleuchtung der vorliegenden stelle die tiefere bedeutung des wortes recht scharf erkennen zu lassen. Rankes präparation hat in dieser beziehung wenig geleistet; die als anhang gegebene zusammenstellung von bedeutungsverwandten worten ist einerseits zu weit ausgedehnt, anderseits findet sie in dem in der präparation gebotenen material zu wenig stützen und beziehungen.

Nachdem ich so im einzelnen festgestellt habe, wie in lexicalischer, phraseologischer, grammatischer, etymologischer und synonymer beziehung das vocabular eingerichtet und dem unterricht förderlich sein soll, bleibt mir noch übrig, näher darauf einzugehen, in welcher weise bei der gruppierung des zusammengehörigen dasselbe lehrer wie schüler unterstützen soll. denn gruppierung ist es, worauf alles fortschreiten im unterricht beruht, und gruppierend musz auch die repetition angestellt werden. durch fortgesetzte gruppierung gelangt man allmählich zu einem vollständigen ganzen, zum system, und dies musz schlieszlich bei zweckmäszig angestellter und zielbewuster aneinanderreihung und verknüpfung ohne besondere anstrengung mit notwendigkeit als resultat hervortreten, es musz als reife frucht vom baume fallen. der unterricht in der classe kann aber neben der lectüre nicht auf jedes einzelne immer eingehen, er kann nur von zeit zu zeit controllierend hinzutreten; deshalb musz das vocabular dem schüler immer von neuem die reihen vor augen führen und dafür sorgen, dasz sie ihm im gedächtnis haften bleiben und sich erweitern. dies wird jedoch im vollen umfange nicht geschehen können, ohne dasz sich in das buch allzu weitschweifige

wiederholungen einschleichen; diese werden sich jedoch meist vermeiden lassen, da es genügt, kleinere einheiten auf diese weise herauszustellen, die wieder unter einander zu verknüpfen sache des mündlichen unterrichts ist. deshalb musz das vocabular am schlusz als resultat der an den lectürestoff angeknüpften belehrungen eine kurze systematische zusammenstellung des einzelnen bieten. dazu gehört also eine nach sachlichen gesichtspunkten geordnete aufführung der gelernten phrasen. denn eine solche halte ich mit Fries (vorrede zum latein. übungsbuch für untertertia s. VII) für diese classenstufe noch am geeignetsten, da sich vor dem schüler dadurch ein zusammenhängendes lebensbild entfaltet, das seine phantasie beschäftigen kann; auch Eckstein (s. 600) erkennt ihren nutzen an. zwar ist gegen diese anordnung der nicht unbegründete einwurf von Kleist (phraseologie, vorrede s. V) im anschlusz an Andresen (zeitschr. f. d. gymn.-wesen 1872 s. 638 ff.) gemacht, 'dasz die anordnung nach materien, ganz abgesehen von der schwierigkeit der durchführung einer scharfen scheidung, dem eindringen und der vertiefung in den geist der sprache nicht förderlich ist, dasz vielmehr das sprachlich zusammengehörige und sich gegenseitig erklärende gewaltsam auseinandergerissen wird', wie auch Fries anerkennt. und nur die einsicht in die thätigkeit des schaffenden sprachgeistes, wie Eckstein (s. 595) bemerkt, erleichtert das behalten der wortbedeutungen (und fügen wir hinzu, auch der phrasen) und regt zum nachdenken an. also auch eine memoriale hilfe wird durch die genannte art der zusammenstellung geschmälert. deshalb wünsche ich ferner eine gruppierung desselben materials nach den gebräuchlichsten verben, wie es Fries im anhange zu seinem übungsbuche gethan hat. von nutzen ist es, auch die stelle hinzuzufügen, an der sich die betreffende phrase zuerst findet, damit sich der schüler durch nachschlagen wieder in den zusammenhang versetzen kann. auch die gesamtheit dessen, was aus der wortbildungslehre (besonders die composita!) und etymologie vorgekommen ist, ist hier nach geeigneten gruppierungsprincipien systematisch zusammenzustellen, ferner eine geordnete aufzählung des synonymischen materials zu geben und schlieszlich ein kurzer abrisz des kriegswesens bei Cäsar, natürlich mit anführung der termini technici. diese zusammenstellungen, welche so alles umfassen und eine gesamtdarstellung dessen geben, was an phraseologischem, etymologischem, synonymem und sachlichem element der schüler aus der Cäsarlectüre lernen soll, mögen dem lehrer, der dies alles natürlich stets fest im gedächtnis haben musz, als ziel stets gegenwärtig sein, zu welchem er die schüler hinführen soll; diesen aber möge es zur bequemen repetition am ende gröszerer abschnitte und zum nachschlagen bei späteren gelegenheiten dienen. endlich wird es notwendig sein, dem ganzen ein alphabetisches geographisches register hinzuzufügen, aber in der äuszersten kürze und in der praktischen ausführung, wie es von Menge geschehen ist. und da es öfter geschieht, dasz einem

schüler ein wort, das schon früher angeführt war, wieder entfallen ist, wenn es vielleicht nach längerer zeit wieder vorkommt; da auch mancher lehrer dies und jenes capitel aus den verschiedensten rücksichten zuweilen überschlagen wird und dadurch dem schüler alle die vocabeln, die er daraus lernen soll, verloren gehen, das vocabular sie aber nachher als bekannt voraussetzen musz und auf solche wünsche einzelner keine rücksicht nehmen kann, so ist es notwendig, am schlusz des ganzen buches ein alphabetisches verzeichnis aller im vocabular aufgeführten worte nur lateinisch und unter hinzufügung der stelle oder der stellen, wo es zu finden ist, zu geben, um den schüler möglichst an schon gelesenes wieder zu erinnern und ihn nicht unnötigerweise an das lexikon zu verweisen.

In den ausführungen über den nutzen und die verwertung des vocabulars habe ich an den verschiedensten stellen auch auf die arbeit in der classe zu sprechen kommen müssen, wie ich sie mir bei zugrundelegung eines solchen denke. eine zusammenfassung dessen gebe ich hier nicht mehr, da dies über das thema, das ich mir gestellt habe, hinausgeht. ich schliesze mit dem wunsche, durch dieselben ein wenig zu der frage nach der praktischen einrichtung solcher vocabularien, die dem schüler viele unnütz verwendete zeit ersparen und ihn in seinem wissen in methodischer weise fördern, beigetragen zu haben, und bitte diese vorschläge nur als einen versuch zu betrachten, der sicherlich, wie alles neue, noch sehr der vervollkommnung bedarf.

MAGDEBURG. E. WANGRIN.

21.

ZUR PRIORITÄT DES FRANZÖSISCHEN.

Meine die genannte frage behandelnde schrift ist in heft 2 jahrgang 1888 dieser zeitschrift von meinem verehrten collegen und freunde Wolffgramm besprochen worden. so dankbar ich ihm bin für seine wohlwollende beurteilung, so musz ich doch bedauern, dasz er sich eigentlich nur mit dem letzten teil, den von mir aufgestellten lehrplänen beschäftigt hat. es könnte dadurch der schein entstehen als ob ich es für meine hauptaufgabe gehalten hätte, neben den vielen bereits geplanten schulformen die welt mit einer ganz bestimmten neuen wie mit einer befreienden that zu beglücken, während ich doch jenen lehrplänen selbst nur einen secundären, orientierenden wert beilege. das hauptgewicht lege ich vielmehr auf Ostendorfs grundlegende sätze, die ich durch meine eignen methodischen und psychologischen entwicklungen zu stützen und zu erweitern versucht habe. jene lehrpläne sollten nur zeigen, wie etwa eine reform auf der grundlage jenes princips vorgehen könne. dies hob ich am schlusz hervor mit den worten: 'möge nun der von mir bezeichnete weg oder ein

anderer in zukunft betreten werden, das eine steht für mich unerschütterlich fest, dasz die entwickelten pädagogischen und socialen gründe jede kommende reform zwingen werden, zu der frage von einer veränderung der sprachenfolge stellung zu nehmen. mir ist kein zweifel, dasz man alsdann zu einem resultat kommen wird, das ich mit Ostendorfs schluszworten zusammenfasse: jede durchgreifende reform unseres schulwesens aber hat zur unumgänglichen voraussetzung, dasz wir den wahn aufgeben, ein gründlicher fremdsprachlicher und überhaupt höherer unterricht müsse mit dem lateinischen beginnen.'

Auch möchte ich nicht die meinung aufkommen lassen, dasz ich den bildungswert des französischen höher schätze als den des lateinischen. ganz im gegenteil habe ich im zweiten teil ausführlich dargethan, dasz die lateinische sprache dieselben kräfte weckt wie die neueren sprachen, dasz sie aber die geweckten kräfte in ganz besonders intensiver weise zu lebendig regsamen, aufstrebenden und weitreichenden zu machen vermag. nur musz nicht das was in früheren zeiten selbstverständlich war, als das lateinische die sprache der gebildeten gesellschaft und die einzige obligatorische fremdsprache für die schule war, in alle zukunft als selbstverständlich gelten. bei eingehender betrachtung des charakters der modernen und der lateinischen sprache, des psychischen verlaufs bei der erlernung beider und somit der verschiedenheit der ihnen eignenden methoden ergeben sich doch sehr schwerwiegende allgemein pädagogische, psychologische und methodische momente, welche für eine umkehrung der bestehenden sprachenfolge ganz entschieden sprechen. ich will hier nur kurz hinweisen auf die grosze verschiedenheit der begrifflichen ordnung beider sprachen. denn die schwierigkeit des anfangs bei der erlernung des lateinischen liegt nicht etwa vorzugsweise in der manigfaltigkeit und anderseits in der mehrdeutigkeit der formen, sondern sogleich in dem begreifen und festhalten der vocabeln. es ist notwendig, dasz die begriffe, welche diese vocabeln vertreten, dem knaben geläufig sind, dasz sie also, wenn irgend möglich, keine abstracta sind, sondern benennungen der ihn umgebenden, ihm bekannten sinnlichen gegenstände. bei dem groszen unterschied der antiken und der modernen realien ist dies jedoch nur bis zu einem sehr geringen grade möglich. man ist also gezwungen, sich mit vocabeln und sätzen alsbald auf das gebiet der abstractionen zu begeben, und hier werden die neun- und zehnjährigen knaben überwältigt durch die sehr starken und häufigen abweichungen der begrifflichen ordnung des lateinischen von der des deutschen. bei keinem worte, sagt Lichtenheld, sei man sicher, dasz sich nicht in dem zusammenhang, in dem es sich gerade befindet, hinter ihm eine vorstellung birgt, für die der entsprechende vertreter erst durch einen umständlichen arbeitsact gefunden werden kann. nicht in der arbeit der syntaktischen regeln, sondern in diesem suchen nach der richtigen vocabel liegt die vorzüglichste geistige gymnastik des latei-

nischen unterrichts, aber gerade ein solches aufsuchen der differenzierung der begriffe kann man nur dem geist auferlegen, der durch einen richtigen gebrauch der muttersprache und durch die vorherige vermittlung einer modernen fremdsprache (mit ihren bei weitem schwächern begrifflichen abweichungen) einigermaszen auf dem gebiet des abstracten heimisch geworden ist.

In langen und umständlichen erörterungen habe ich gezeigt, zu welchen schlimmen pädagogischen verirrungen das misachten der gesetze der psychologie uns im lateinischen unterricht geführt hat. man nimmt es als ganz natürlich an, dasz sehr viele sätze, die der knabe richtig übersetzt, ihrem inhalt nach ihm gar nicht zum bewustsein kommen, weil dieses mit regeln und formoperationen so sehr erfüllt ist, dasz das bedürfnis nach erfassung des sinnes gar nicht einmal gereizt wird und dasz es da, wo es durch den lehrer künstlich geweckt wird, alsbald hinter den grammatischen vorstellungen wieder verschwindet. — Ich habe ferner gezeigt, wie man dazu gekommen, dem grundsatz zu huldigen, dasz der inhalt des gelesenen nicht nur gleichgültig sei, sondern dasz der zweck des lateinischen unterrichts der untern classen durch einen langweiligen stoff gefördert werde, weil die schüler durch einen interessanten inhalt von der beachtung der form abgezogen werden könnten. daher die vorwürfe der gegner des gymnasiums, dasz es systematisch zum hohlen formalismus, zum verbalismus erziehe. — Man hat diese unnatur, dieses geflissentliche zuwiderhandeln gegen die grundsätze der psychologie allmählich erkannt und sich bemüht, den sextanern einen geeigneteren lesestoff zu geben, so in dem lesebuch von Barth, dem buche Amor und Psyche von Bolle, in Pauli Sextani liber von Meurer u. a.; aber gerade vor diesem bessern stoffe fürchten sich die lateinlehrer, 'denn die schüler könnten ja durch eine interessante erzählung zur ungenauigkeit gewöhnt werden'. und diese besorgnis ist wohl begründet, da die bei jedem schritt sich aufdrängenden begrifflichen differenzen zu einem scharfen, bewusten erfassen nötigen (deshalb kann das von Perthes betonte 'unbewuste' lernen beim lateinischen unterricht unmöglich in betracht gezogen werden), zum isolieren jedes einzelnen wortes, zu fortwährendem vergleichen mit der muttersprache, während beim erlernen der neueren sprachen sehr häufig mit mechanisch sich vollziehenden associationen auszukommen ist. alle jene besserungsversuche scheitern an der natürlichen schwierigkeit, der starrheit, dem fremdartigen der lateinischen sprache, welche das unbewuste lernen und das inductive verfahren unmöglich macht und welche, wie Herbart so nachdrücklich betont hat, einen für dieses jugendliche alter passenden lehrstoff überhaupt nicht bieten kann.

Wie oft wird von den Herbartianern hervorgehoben, dasz dieses alter zunächst nur für den inhalt, nicht für die form der fremden sprache interesse fassen könne, dasz der natürliche anfang des fremdsprachlichen unterrichts nur an einem zusammenhängenden lesestück

gemacht werden könne, das entweder der geschichte des betreffenden fremden volkes entnommen sein müsse oder doch auf irgend eine art in das leben desselben hinein versetzen müsse, dasz davon allein die entscheidung darüber abhängen müsse, auf welchen stufen die betreffenden fremdsprachen in den lehrplan einzuführen seien. man hat sich nun wohl überzeugt, dasz die durch Herbarts einflusz in Göttingen und Hannover gemachten versuche, den fremdsprachlichen unterricht mit dem griechischen und zwar alsbald mit dem Homer zu beginnen, misgriffe waren. wenn man denn so laut und eindringlich hervorhebt, dasz ein erziehender unterricht nur da gepflegt werden könne, wo man sich ganz von den gesetzen der psychologie leiten lasse, so fasse man doch einmal ernstlich die frage ins auge, ob ein eingehen auf die natürlichen fähigkeiten der kindesseele nicht geradezu dazu drängt, das lateinische später zu beginnen und mit einer modernen sprache — unter den bestehenden verhältnissen mit der französischen — den anfang zu machen. denn hier ist es möglich, von der ersten stunde an sextaner dazu hinzuleiten, sich zunächst nur mit dem inhalt und dann auch mit der form der fremden sprache zu beschäftigen, in dieser sprache zu denken, sie zum ausdruck ihrer gedanken zu gebrauchen. hier können von anfang an sprachliche beobachtungen und vergleiche angestellt werden, das gleichartige kann wie auf den andern gebieten des wissens zusammengefaszt und so der nächst höhere begriff gefunden werden, die selbstthätigkeit, das interesse der schüler kann geweckt werden, weil nichts ihnen unvermittelt aufgedrängt wird, weil die zu gewinnenden abstractionen auf den sichern stützen vieler concreta ruhen.

Will man also die pädagogische theorie sowohl als die praxis wirklich nach den gesetzen der psychologie gestalten, so wird man auch dem unbestrittenen satze Ostendorfs rechnung tragen müssen: 'es gibt kein für neunjährige sextaner und zehnjährige quintaner geeignetes lateinisches elementarbuch, weil es keins geben kann.' — Nicht sollen unserer jugend die schwierigkeiten des lateinischen erspart werden, aber sie sollen dem alter vorbehalten werden, welches fähig ist, die dem lateinischen unterricht zukommende sogenannte wissenschaftliche methode zu ertragen, denn 'eine schwierige sache erlernen ist bildend, aber eine schwierige sache auf schwierigem wege lernen ist nicht bildend' (Rothfuchs). die notwendigkeit, den knaben zwei jahre lang in 9 wöchentlichen stunden durch das öde gestrüpp der formenlehre hinzuschleppen ist doch ein schlagender beweis für die misstände der herschenden sprachenfolge, wie anderseits der umstand, dasz man in Altona, nachdem man das latein in III[b] begonnen, in III[a] drei bücher Caesar liest, doch der beachtung wahrlich wert ist, ebenso die thatsache, dasz das latein den dortigen realgymnasiasten die liebste fremdsprache ist. — Jean Paul war von dem richtigen gefühl geleitet, als er meinte: 'latein wird zum teil

darum so schwierig, weil es so frühzeitig vorkommt; im fünfzehnten jahre thut man darin mit einem finger, wozu man früher die hand brauchte!'

Also ein späterer beginn des lateinischen kommt diesem selbst zu gute, weil alsdann das natürliche verlangen der knaben nach kenntnis der realien gestillt ist, weil sie auf dem gebiete des abstracten einigermaszen bewandert geworden sind und — last not least — weil sie gröszere sicherheit im deutschen erlangt haben, denn bei der jetzigen lehrverfassung werden sie mit den schwierigkeiten des lateinischen überschüttet, ohne festen boden in der muttersprache gewonnen zu haben. die gegenwärtige praxis, durch den lateinischen unterricht den schülern die deutsche declination und conjugation beizubringen ist doch eigentlich ein recht bedenkliches symptom für eine immer mehr zunehmende krankheit: den mangel an deutschem sprachgefühl, an dem gefühl für den richtigen gebrauch der muttersprache, das nur auf grund sehr reichlicher übung gewonnen werden kann. es läszt sich nicht leugnen, dasz die leistungen unserer gymnasialquartaner im deutschen hinter denen der gleichaltrigen schüler und schülerinnen der elementar- und töchterschulen zurückstehen, es läszt sich auch beobachten, dasz die leistungen mancher sextaner hierin schlechter werden als sie in der vorschule gewesen. bei der geringen stundenzahl, die namentlich auf dem gymnasium dem deutschen zu gunsten des lateinischen zugewiesen ist, kann dies nicht anders sein. falls das französische die erste sprache würde, könnte es sehr wohl mit 6 stunden in VI beginnen (statt mit 8 wie in Altona), es würde also für den deutschen unterricht eine erhebliche verstärkung der stundenzahl ermöglicht werden. —

Ich gestehe, dasz ich früher selbst die priorität des französischen als eine unannehmbare, ungeheuerliche neuerung betrachtete, aber je mehr ich mich eingehend und gründlich mit der frage in ihrer ganzen theoretischen und praktischen bedeutung beschäftigte, desto mehr schwanden die bedenken, die ich früher gehegt, wie zb. das eine, dasz dadurch das princip der historischen folge der sprachen verletzt werde. — Alle derartigen bedenken habe ich in meiner schrift behandelt. seit dem erscheinen derselben habe ich aus zahlreichen zuschriften die überzeugung gewonnen, dasz nicht wenige und hoch angesehene schulmänner mir zustimmen. ganz besonders hat es mich freudig berührt, dasz Lattmann sich jetzt offen zu dem grundsatz bekennt, dasz in sexta nicht das latein sondern das französische als erste sprache zu lehren sei. er thut dies in dem programm 1888 von Clausthal, welches die frage beantwortet: 'welche veränderungen des lehrplans in den alten sprachen würden erforderlich sein, wenn der fremdsprachliche unterricht mit dem französischen begonnen wird.' er sagt darin, dasz er nach dem erscheinen meiner schrift sich für verpflichtet halte zu erklären, wie er jetzt zu der sache stehe, da ich sehr oft auf seine gegen Ostendorf geführte polemik bezug genommen

habe. s. 6 erklärt er u. a.: 'der schlusz aus alledem ist, dasz ich jetzt dem satze Ostendorfs: der fremdsprachliche unterricht ist mit dem französischen zu beginnen entschieden zustimme.' er thut dies nicht etwa aus besonderer vorliebe für das französische sondern gerade um die stellung des lateinischen und des gymnasiums überhaupt zu befestigen, was nicht durch diese oder jene concession geschehen könne sondern durch eine eingehende umgestaltung, welche dem gymnasium in dem auf die dauer nicht aufzuhaltenden andrange der neuern culturelemente und lebensanforderungen eine gesicherte stellung verschaffen könnte. — Es ist hier nicht der ort, auf Lattmanns erörterungen einzugehen, ich behalte mir das für eine andere stelle vor, empfehle aber das studium dieses hoch interessanten, auf reicher, vielseitiger erfahrung ruhenden selbstbekenntnisses aufs dringendste. ich dächte, das zeugnis dieses hervorragenden pädagogen, der auf dem gebiete des lateinischen elementarunterrichts wohl unbestritten als der erste lebende methodiker gilt, müste doch ein recht schwer wiegendes sein.

Wenn Wolffgramm meine methodischen und psychologischen ausführungen, auf die ich das hauptgewicht lege und auf welche ich mein princip stütze, nicht erwähnt, so könnte ich nach einem bekannten grundsatz annehmen, dasz er sie mindestens nicht misbilligt. aber er verwirft mein princip für das gymnasium, weil dadurch das griechische allzu sehr hinausgeschoben werde. da möchte ich doch zu bedenken geben, dasz die ansichten sehr besonnener philologen und pädagogen über die ausdehnung des griechischen unterrichts eine solche hinausschiebung gestatten. bekanntlich hat F. A. Wolf in seinen consilia scholastica den grundsatz aufgestellt, griechisch sollten überhaupt nur theologen und philologen lernen und auch diese sollten nur Homer und drei prosaiker lesen, Xenophon, Herodot, Plato. griechischschreiben sei für das gymnasium unmöglich, nur die elemente der formenlehre und syntax seien in ganz kurzen sätzen einzuüben. nachdem man dann 20 jahre später (1834) in Preuszen verfügt hatte, künftige baumeister und feldmesser dürften unter keiner bedingung vom griechischen befreit werden, ist man allgemach von dem glauben abgekommen, 'dasz die gelehrtenschule der tempel des Griechentums auf erden sein müsse, weil in den Griechen die idee des menschen fleisch geworden und weil durch die anschauung der Griechen wir uns selbst zu dem idealen menschentum erheben.' es scheint fast, dasz man nach solchen verstiegenheiten auf Wolfs grundsätze zurückkommt (vgl. die jahresberichte von Rethwisch). selbst der leider so früh verstorbene E. Laas, dieser begeisterte Hellenist, hat in den letzten worten, die er überhaupt niedergeschrieben, es als ein πρῶτον ψεῦδος erklärt, 'dasz für alle leitung classische bildung und zwar speciell auf dem boden der griechischen sprache die unumgängliche vorbedingung sei' (vgl. seinen litterarischen nachlasz, veröffentlicht von Kerry, Wien 1887).

Wenn Wolffgramm meint, bei einer etwaigen ausführung meiner

vorschläge würde das studium noch mehr verallgemeinert, der andrang zur universität vermehrt werden, so kann ich ihm auch nach seinen gegengründen nicht zustimmen. denke man doch nur einmal an die bewohner jener 135 preuszischen städte, welche als einzige höhere schule ein gymnasium besitzen. alle eltern, welche für ihre söhne eine höhere bildung als die der elementarschule erstreben, sind gezwungen, ihre söhne dem gymnasium zu übergeben. die folge ist doch, dasz diese schüler, nachdem sie einmal latein und griechisch begonnen haben, von den bürgerlichen, praktischen berufsarten abgezogen werden, sei es aus latinitätshochmut, sei es, weil sie sich möglichst unpassend für einen solchen beruf vorbereitet fühlen. sie setzen also die einmal angefangene gymnasiallaufbahn fort und vermehren später die menge der unzufriedenen, der gebildeten proletarier, der brotlosen amtsanwärter. nach meinen vorschlägen brauchten die eltern nicht schon von sexta ab über die wahl der bildungsanstalt entscheidung zu treffen, die masse der schüler würde nicht mehr mit den toten sprachen gequält, um dann, wenn zeit und mut für die wahl eines ihren fähigkeiten entsprechenden berufs verloren wäre, als ballast über bord geworfen zu werden. sie könnten, wenn das latein ihnen zu schwer fiele, ohne groszen zeitverlust zurücktreten in die lateinlose abteilung derselben stadt, derselben schule. damit wäre denn doch einem schweren volkswirtschaftlichen notstand abgeholfen. denn 'je classischer die bildung ist, desto wertloser wird sie, wenn sie mit untersecunda oder noch früher abgebrochen wird' (Kruse).

Wolffgramm stimmt mit mir in der ansicht überein, dasz eine ausreichende zahl von mittelschulen (höhere bürgerschulen mit den beiden neueren sprachen und facultativem latein) zu schaffen sei, aber es ist ein irrtum, wenn er meint, diese mittelschulen könnten 'an sich', ohne anlehnung an eine höhere anstalt in genügender zahl lebensfähig sein. die ganze schulgeschichtliche entwicklung der letzten jahrzehnte, die kümmerliche zahl von 22 höheren bürgerschulen in Preuszen neben 476 schulen mit lateinzwang, ferner die thatsache, dasz man in kleineren städten die materielle beihilfe des staates zur gründung von höheren bürgerschulen abgelehnt hat, weil diese schulen mit ihrer einzigen berechtigung ohne halt in der luft schweben: das alles zeigt aufs deutlichste, wo der angelpunkt einer zukünftigen wirklichen reform liegen musz. niemals — so lange es berechtigungen gibt — wird eine höhere bürgerschule gedeihen, wenn sie neben den neunclassigen schulen parallel einhergeht sondern nur dann, wenn sie auf einigen stufen zwischen der elementarschule und einer höhern steht. schon Herder empfahl im jahre 1783 in seiner Weimarischen schulordnung eine höhere lehranstalt nach dem grundsatz 'dasz die untern classen realschule für nützliche bürger, die obern ein wissenschaftliches gymnasium für studierende werden sollten'. das gymnasium mit seinem alle andern schulen erdrückenden monopol hat diese gedeihliche entwick-

lung zu seinem eignen schaden verhindert. es wollte zur universität vorbereiten, es wollte trotzdem eine ganz 'allgemeine' bildung geben und es sollte nach einer preuszischen verfügung des jahres 1856 'in kleinen städten die bürgerschule irgendwie mit umfassen.' dadurch hat es selbst schiffbruch gelitten, ist eine charakterlose encyclopädistische schule geworden und hat das aufkommen der bürgerschulen unmöglich gemacht. schon 1860 meinte Lattmann in seiner schrift 'über die frage der concentration in den allgemeinen schulen', dasz dadurch zu viele gymnasien entstanden seien, dasz man überall erst für bürgerschulen hätte sorgen müssen, welche in ihren untern und mittlern classen für das gymnasium vorbereiteten. — Also auch schultechnische und sociale rücksichten werden in zukunft dazu führen, sämtliche höhere schulen auf grund der priorität einer neuern sprache in den untern classen gleichförmig zu gestalten. erst dann kann gesorgt werden für jene 96 procent, welche jetzt nach einem lehrplan unterrichtet werden, der auf sie keine rücksicht nimmt. diese fürsorge ist wahrhaftig dringender und lohnender als das unfruchtbare suchen nach einer unfindbaren 'einheitsschule'. es ist hohe zeit, dasz man endlich einmal nicht mit dem dach sondern mit dem fundament beginnt. in der Schweiz, in Frankreich, Holland, Belgien, Dänemark, Schweden, Norwegen hat man dies bereits in der von mir befürworteten richtung gethan.

Schönebeck a. E. G. Völcker.

22.

DIE SPRACHREINIGUNGSFRAGE UND DAS GYMNASIUM.

Die bestrebungen um reinigung der deutschen sprache von fremdwörtern haben in jüngster zeit unter den gebildeten Deutschlands derartig an ausdehnung und bedeutung gewonnen, dasz auch die wissenschaft dieselben nicht mehr vornehm übersehen darf. war es in erster linie die niederwerfung Frankreichs und die gründung des deutschen reiches, welche die frage der sprachreinigung in flusz brachten, so hat die seit jahrzehnten im vordergrunde aller politischen erörterungen stehende nationalitätenfrage in den letzten jahren der bewegung in allen deutschgesinnten kreisen erhöhte anerkennung und geltung verschafft. wenn nemlich sprache und nationalität in natürlicher wechselseitiger beziehung stehen und wenn der zusammenhang der politischen macht und der zukunft eines volkes mit dem nationalgedanken nicht blosz ein leerer begriff ist, so kann die pflege der sprache und die reinigung derselben von fremden bestandteilen als eine art nationaler aufgabe angesehen werden, welcher die besten des volkes ihre kraft widmen müssen. in der that schenkt man auch allerorten, bei behörden, in gesellschaften, in der presse den sprach-

reinigungsbestrebungen die weitgehendste beachtung, und manigfache neubildungen und die wiedereinführung von längst vergessenen oder misachteten ausdrücken zeigen sich heute schon als früchte davon. hat doch sogar die oberste preuszische heeresverwaltung, bei der manches fremdwort eine durch den waffenruhm gewissermaszen geschichtlich geheiligte berechtigung hat, neuerdings in den vorschriften über den felddienst viele französischen bezeichnungen ausgemerzt! nicht zu gedenken der durch den verdienstvollen leiter unseres post- und telegraphenwesens eingeführten und schon fest eingebürgerten sprachneuerungen.

Freilich fehlt es der bewegung auch nicht an gegnern, besonders unter den gelehrten. Delbrück unter andern stellt geradezu die behauptung auf, dasz es ein zeichen der entwicklungsfähigkeit und der kraft unserer sprache sei, dasz sie fremdwörter aufnehmen und sprachlich verarbeiten könne; ein paar hundert derselben mehr oder weniger mache keinen unterschied, und der nutzen der sprachreinigung stehe in keinem verhältnis zu der durch dieselbe herbeigeführten sprachverwirrung. diese bedenken und ansichten, denen man im hinblick auf die wissenschaftlichen kunstausdrücke einige berechtigung nicht absprechen kann, verkennen oder verdecken die sachlage bezüglich der unsere umgangs- und schriftsprache überwuchernden welschen eindringlinge, und diese ganz besonders sind es, gegen welche sich zunächst die thätigkeit unserer sprachreiniger wendet. einer ausmerzung mit stumpf und stiel spricht natürlich kein vernünftiger das wort. vestigia terrent: die in dieser hinsicht von Philipp v. Zesen zur zeit des dreiszigjährigen krieges und zur zeit der zwingherschaft des ersten Napoleon von Campe gemachten versuche predigen zu eindringlich maszhaltung und besonnenheit. deshalb bezeichnet auch der neuerdings in Berlin gegründete allgemeine deutsche sprachverein es als seine aufgabe 'die reinigung der deutschen sprache von u n n ü t z e n fremden bestandteilen zu fördern, die erhaltung und wiederherstellung des echten geistes und der eigentümlichen weise der deutschen sprache zu pflegen und dadurch das allgemeine volksbewustsein im deutschen lande zu kräftigen'. das sind maszvolle ziele, denen jeder gutgesinnte Deutsche zustimmen kann; das sind aber auch ziele, würdig des schweiszes der edlen! denn wenn die sprache ein kostbares gut ist, so ist das nationalbewustsein, dessen mangel uns so oft mit hohn vorgeworfen wird und so eindringlich redet, da er die unglückstage unseres volkes bezeichnet, eine notwendige bedingung der nationalen grösze. und die heutige zeit ist nicht ungünstig gewählt für die thätigkeit der sprachreiniger; denn der nationale geist, der augenscheinlich unser öffentliches leben durchdringt, verbürgt für ein nationales werk die teilnahme aller kreise, in denen der deutsche gedanke hoch gehalten wird.

Auch die schule, welche die wichtigste pflegerin und hüterin der geistigen güter des volkes sein soll, wird in der reinigung und

reinhaltung eines der edelsten nationalen schätze, der sprache, ein nicht unwichtiges feld ihrer thätigkeit erblicken müssen. bei ihrer bedeutung im volksleben und bei der möglichkeit eines planmäszigen eingreifens und vorgehens von ihrer seite ist sie sogar in erster linie zu jener aufgabe berufen. die frage nach dem inwieweit ist bei der volks- und der mittelschule, bei den gewerblichen fach- und höheren töchterschulen unschwer dahin zu beantworten, dasz eben alles, was nicht deutsch, oder nicht auch in der volkssprache fest eingebürgerter kunstausdruck ist, wie magnet, elektrisch, telegraph, aus allen unterrichtsfächern mit ausnahme natürlich des religionsunterrichts auszumerzen und zu verbannen sei. jene schulen sollen den deutschen bürgern, den deutschen hausfrauen ihre vorbildung für das leben geben, und ihre aufgabe besteht nicht zum wenigsten darin, ihre zöglinge deutsch denken, fühlen und sprechen zu lehren. — Schwieriger gestaltet sich die entscheidung über die frage, inwieweit die höhere schule, im besondern das gymnasium, die bestrebungen der sprachreinigung unterstützen kann. einerseits trägt nemlich das gymnasium mit seinem fremdsprachlichen unterrichte ja unzweifelhaft die hauptschuld an dem heutigen fremdwörterunwesen und hat so gewissermaszen die sittliche verpflichtung der besserung dieses zustandes seinen arm zu leihen; anderseits darf dasselbe aber auch nicht seinem innersten wesen untreu werden. wir werden die obige frage am besten zu beantworten im stande sein, wenn wir sie unter den drei gesichtspunkten betrachten, dasz erstens das gymnasium eine humanistische lehranstalt ist, die sich auf der grundlage der alten sprachen aufbaut; dasz es zweitens eine deutsche ist, welche neben der pflege von echter deutscher zucht und sitte in dem herzen des schülers liebe zu seinem heimatlande, ehrfurcht und hochachtung vor seinen überlieferungen, seiner geschichte und sprache, vaterländischen stolz und selbstgefühl erwecken und erhalten soll; und dasz endlich drittens das gymnasium eine lehranstalt ist, welche nicht für einzelne besondere fächer des höheren staats- und kirchendienstes vorbereitet, sondern welche denjenigen grad der bildung und der erziehung vermitteln soll, der den mit dem reifezeugnis entlassenen befähigt, sich in allen zweigen menschlichen wissens und schaffens zurechtzufinden und weiter fortzubilden. unter diesen gesichtspunkten wollen wir einmal den verschiedenen arten der in die unterrichtssprache des gymnasiums eingedrungenen fremdlinge einen spiegel vorhalten.[1]

Zunächst können wir von den sogenannten lehnwörtern absehen, welche zwar fremden sprachen entnommen sind und auch die betonung derselben verraten, aber durch umbildung nach den gesetzen unserer sprache und durch den gebrauch so mit dem deutschen und seiner entwicklung verwachsen sind, dasz sie kaum entbehrt

---

[1] eine eingehende besprechung des fremdwörterunwesens gibt Arndt 'gegen die fremdwörter in der schule', Paderborn 1886.

werden könnten. solche lehnwörter sind z. b.: fabrik, post, figur, partei, natur, person, soldat, metall u. a.; diese sind und bleiben für den unterricht deutsch. ihnen gegenüber steht eine classe von fremden wörtern und redensarten, die, ohne kunstausdrücke zu bezeichnen, entweder in ihrer ursprünglichen form oder nur wenig verändert aus den alten und besonders den neuern sprachen herübergenommen sind und im vortrage des lehrers, sei es aus gründen der bequemlichkeit, sei es, wie man häufig hört, der feineren begriffsfärbung wegen, beliebt und ziemlich verbreitet sind. beispiele dafür sind ausdrücke wie manie, phase, phrase, epoche, intrigue, nüance, saison, villeggiatur, enorm, trivial, discret, frivol, imposant, à la bonne heure, à propos, ceteris paribus, cum grano salis, tabula rasa, praeter propter, oder ohne wesentliche umbildung durch unbedeutende anhängsel der deutschen zunge geläufiger gemachte wörter, wie personification, calamität, nüancierung, sanction, interesse, differenz, factor, und besonders eine unmasse von zeitwörtern auf -ieren, wie taxieren, riskieren, interessieren, passieren, referieren und unzählige andere. auch die schulbücher, besonders die geschichtlichen, sind nicht frei von dieser sorte von eindringlingen, wie sich jeder bei einem auch nur flüchtigen blick in dieselben überzeugen kann; ja das bekannte büchlein 'regeln und wörterverzeichnis für die deutsche rechtschreibung' mit seiner nicht geringen zahl der angeführten fremdausdrücke in den vorbemerkungen und den regeln und seiner in die hunderte gehenden im wörterverzeichnis scheint der anwendung von fremdwörtern sogar im deutschen unterrichte geradezu eine berechtigung zu verleihen. dasz diese fremdwörterclasse aus allen zweigen des gymnasialunterrichts, sowohl aus dem vortrage des lehrers, als auch des schülers und besonders aus den schriftlichen arbeiten unbarmherzig zu entfernen und bei neuen auflagen auch aus den genannten lehrbüchern auszumerzen seien, wird jedermann zugeben, und man sollte endlich einmal die häufig gehörte berufung auf die feinere begriffsfärbung, durch welche man den gebrauch dieser sorte von fremdwörtern im unterrichte entschuldigt, fallen lassen. denn der reichtum der deutschen sprache und die kraft und gelenkigkeit derselben zur bildung neuer wörter ist so grosz und übertrifft nach der ansicht berühmter sprachforscher alle andern, die griechische nicht ausgenommen, so sehr, dasz alle jene oben angeführten fremdausdrücke mindestens ebenso gut durch sprachlich richtige und geschmackvolle verdeutschungen wiedergegeben werden können. was für neue philosophische und poetische begriffe bilden unsere sogenannten untrennbaren vorwörter ent, er, ver, zer, ab, ein, be, ge, mis, un! von jedem möglichen zeitwort können wir hauptwörter bilden sowohl zur bezeichnung der handlung durch anlötung von ung, als auch zur bezeichnung des handelnden durch anhängung von er; nicht zu gedenken der durch die so verschiedenen begriffsformen bezeichnenden silben ig, icht, bar, haft, sam, isch gebildeten beiwörter und der wieder aus diesen zur bezeichnung von abstractionen

durch anhängung von heit oder keit neu entstehenden substantiva. in einem punkte sind, glaube ich, alle fachgenossen schon von jeher einig gewesen, nemlich in der annahme, dasz aus den deutschen aufsätzen zum allerwenigsten jedes fremdwort zu verbannen sei. und das läszt sich auch, wie verf. aus eigner erfahrung weisz, unschwer durchführen; aber der vortrag des lehrers und des schülers ist immer noch nicht ganz zu reinigen von jener schlimmen sorte von fremdausdrücken. sollte das so schwer sein? die sprachreinigung in der schule hat sogar einen wichtigen erziehlichen hintergrund; denn das fremdwort, dem nur zu häufig unbestimmtheit und vieldeutigkeit anhaftet, ist recht oft die gleiszende hülle, hinter der sich die gedankenarmut und die geistesträgheit des schülers versteckt, während die gedankenarbeit, durch welche ein das wesen der sache scharf und bestimmt bezeichnender deutscher ausdruck gefunden wird, zur wahrhaftigkeit und zur strenge des denkens erzieht. bei diesem vorgehen läszt sich ferner dem gymnasiasten mit dem bewustsein oder auch nur mit der ahnung von der schönheit und dem reichtum seiner muttersprache etwas von dem stolze und dem selbstgefühl einflöszen, das die junge nachkommenschaft nicht früh genug verspüren kann, soll sie dereinst die errungenschaften unserer zeit bewahren. der deutsche ausdruck auszerdem, der verstanden und empfunden wird, spricht zum herzen, der fremde läszt kalt. wie inhaltsleer z. b. klingt und ist für einen Deutschen der obendrein noch so häufig verunstaltete abschiedsgrusz adieu! wie kräftig und gemütvoll zugleich sind die manigfaltigen ausdrücke unserer sprache dafür! mit gott! bleib gesund! gehab' dich wohl! lebe wohl! oder auch nur das allerdings schon etwas steif und vornehm auftretende ich empfehle mich! also nochmals fort mit diesen fremdwörtern, besonders mit den welschen!

Die zweite classe von wirklichen fremdausdrücken, deren gebrauch im gymnasium ein sehr ausgedehnter ist, bilden die sogenannten kunstausdrücke (termini technici), zunächst die gewisse äuszere veranstaltungen und einrichtungen des gymnasiums bezeichnenden, dann besonders die eigentlichen wissenschaftlichen. zur erstern art gehört der name gymnasium selbst, dann die ausdrücke für die einzelnen classen, prima, secunda usw., ferner ordinarius, censor, tutor, conferenz, inspection, aula, katheder, subsellien, examen, abiturient, extraneer, lexicon, excursion, programm. wir haben obligatorische und facultative fächer, extemporalien, specimina, dictés, exercitien, cursorische und statarische lectüre; der ordinarius revidiert die pensionen, der schüler hat ein diarium, corrigiert, präpariert, repetiert, retrovertiert, scandiert und construiert; er ist dispensiert vom gesange, bekommt eine quartals- oder tertialscensur, themata, carcer oder arrest usw. was diese überbleibsel der alten lateinschule betrifft, so können wir dieselben, ohne die grundlagen unseres humanistischen gymnasiums zu erschüttern, leicht beseitigen. das gymnasium ist eben heutzutage nicht mehr die alte lateinschule. gute verdeutschungen der oben genannten ausdrücke sind auch zum teil

schon gang und gäbe und wir brauchen sie hier nicht anzuführen. aufsichtsbehörden und directoren, letztere in den schulnachrichten, können darin einen der sache der sprachreinigung nicht unwesentlich dienenden wandel schaffen.

Die wissenschaftlichen kunstausdrücke endlich können wir füglich in drei classen einteilen, je nachdem sie dem wissenschaftlichen zwischenverkehr der culturvölker im allgemeinen dienen, (internationale) oder nur dem zwischenverkehr der fachgelehrten, (fachliche), oder gewissen äuszern zwecken im unterrichte, wie der bequemlichkeit, der kürze im ausdrucke usw. (sachliche). mein urteil über diese drei läszt sich dahin zusammenfassen, dasz das gymnasium entschieden für die beibehaltung der ersten, ebenso entschieden auch für den wegfall der zweiten und die ersetzung derselben durch deutsche ausdrücke, seien sie auch umschreibender art, einzutreten, bei der dritten aber sich für teilweise erhaltung, teilweise ausmerzung in unten bei den einzelnen unterrichtszweigen näher zu bestimmender weise zu entscheiden hat.

Zu den internationalen kunstausdrücken gehören in erster linie die namen für die verschiedenen gymnasialfächer und deren einteilungen, wie grammatik, etymologie, syntax, prosodie, metrik, mathematik, geometrie, algebra, trigonometrie, stereometrie, physik, botanik, psychologie, logik, dogmatik, litteratur, poetik, epik, lyrik usw., beinahe lauter griechische bezeichnungen, neben denen die allgemein übliche 'geschichte' sich ganz wunderlich ausnimmt. manche von diesen, wie etymologie, syntax, prosodie bleiben den meisten gymnasiasten ja sprachlich wohl stets schleierhaft, einige wie geometrie sind sachlich für dieselben nicht recht verständlich; aber trotzdem, selbst wenn passende und gleichzeitig geschmackvolle verdeutschungen für jene ausdrücke gefunden würden, wird das gymnasium nach wie vor an denselben festhalten müssen. die niedern und die gewerblichen schulen mögen ihre sprach-, flächen- und körperlehre, ihre erd-, pflanzen-, tier- und naturkunde, rechnen usw. haben und behalten; das gymnasium, das seinem ganzen wesen nach dem internationalen brauch rücksichten schuldig ist, kann und darf es nicht. — Auf gleiche stufe zu stellen sind die aus kunst, philosophie und geschichte entnommenen altsprachlichen fremdwörter allgemeiner art, soweit dieselben zur erklärung von dichtern und schriftstellern, oder sonst in den höheren classen beim vortrage des lehrers herangezogen werden müssen, wie phantasie, plastisch, decoration, motiv, scenisch, dilettantismus, system, methode, princip, absolut, relativ, naturalismus, skeptisch, eklekticismus, kritik, realität, organismus, social, reform, cultur, tradition und viele andere. denn so lange noch das geistesleben der gebildeten unseres volkes und der ganzen abendländischen culturwelt überhaupt von dem altclassischen geiste durchweht wird, so lange unsere künstler sich noch am griechischen schönheitsideal erbauen, unsere dichter und schriftsteller aus dem griechischen und römischen altertum schöpfen, unsere philo-

sophen und rechtslehrer auf die alten zurückgehen: so lange werden und dürfen jene fremdwörter nicht aus dem gymnasialunterrichte verschwinden. wir sollen allerdings keine juristen und philologen ausbilden, aber wir wollen unsern zöglingen diejenige vorbereitung zu teil werden lassen, welche sie befähigt, dereinst die weltsprache der gebildeten zu verstehen und sich nutzbar zu machen.

Sowohl die eben angegebenen gründe, als auch besonders solche sachlicher natur und in dem wesen der humanistischen lehranstalt beruhende sind es, welche die beibehaltung der groszen mehrzahl altsprachlicher kunstausdrücke im sprachunterrichte, auszer im deutschen, notwendig machen. die lateinischen bezeichnungen für die rede- und die satzteile, für die casus, die genera und die numeri des nomens, für die tempora, die modi und genera des verbums, für die verschiedenen veränderungen und wandlungen der wörter, mögen dieselben auch, wie das berüchtigte 'conjugation', ihrer ursprünglichen bedeutung nach dem schüler ein mit sieben siegeln verschlossenes buch bleiben, sodann die bezeichnungen in der satzlehre, selbstverständlich auch in der verslehre für die versfüsze und die versarten — diese letztern beiden aus leicht begreiflichen gründen auch in der muttersprache — werden nicht ausgerottet werden dürfen, da sie gemeingut aller culturvölker sind; ja man kann dreist behaupten, dasz sie mit unserm heutigen gymnasium stehen und fallen werden. — Das im mittelpunkte des gymnasialunterrichts stehende latein hat in dieser hinsicht auch dem neusprachlichen unterrichte seinen stempel aufgedrückt, indem abgesehen von den wenigen den betreffenden sprachen eigentümlichen bezeichnungen wie passé défini, conditionel u. a. die sonstigen entweder lateinisch sind, oder leicht lateinisch gemacht werden können. auch dieser zustand bedarf keiner änderung. — Nicht ganz leicht ist die entscheidung über die frage, ob auch der grammatische unterricht im deutschen die lateinischen kunstausdrücke annehmen oder beibehalten darf. für die annahme lassen sich nemlich nicht unerhebliche gründe beibringen, so besonders das bedenken, dasz der gebrauch der lateinischen neben den deutschen zumal auf den untersten stufen leicht verwirrung oder gar überbürdung herbeiführen könne. trotzdem möchte ich mich für die deutschen bezeichnungen entscheiden. denn diese hat der aus der elementarschule in die sexta aufgenommene schüler fest eingeprägt im kopfe und weisz sie nicht nur anzuwenden, sondern vermag die bedeutung mancher, wie hauptwort, eigenschaftswort, bindewort, gegenwart, zukunft sogar schon verstandesmäszig zu erfassen. soll nun alles dieses, mit so groszer mühe erlernt, auf dem gymnasium als unnützer ballast über bord geworfen werden? das musz doch den kleinen stutzig machen und ihm eine eigentümliche ansicht von seiner frühern schule und deren lehrern beibringen! die beibehaltung der grammatischen kunstausdrücke im deutschen ist aber auch schon mit rücksicht auf den ersten lateinischen unterricht geboten, wenn anders bei diesem sich beide sprachen

gegenseitig durchdringen und ergänzen sollen. lernt ferner der sextaner und der quintaner seine lateinischen kunstausdrücke, die ihm ja natürlich nicht erlassen werden können, langsam und allmählich innerhalb der ersten zwei oder drei jahre, so kann man im ernst auch wohl nicht von verwirrung oder überbürdung sprechen. die gleichzeitige kenntnis beider arten von kunstausdrücken hat aber auf den spätern stufen, wenn die lateinischen bezeichnungen, soweit es möglich ist, auch ihrem inhalte nach verstanden werden, den vorteil, dasz die grammatische auffassung infolge der bequemeren vergleichung sich belebt und vertieft. aus diesen gründen möchte ich der erhaltung der deutschen kunstausdrücke im sprachunterrichte und deren ausschlieszlicher verwendung in der systematischen grammatik der muttersprache das wort reden.

Wenn man von den oben angeführten grammatischen bezeichnungen absieht, so kann im übrigen der grammatische unterricht mancher fremden ausdrücke leicht entraten, zumal solcher, durch welche figuren oder sonstige eigentümlichkeiten und unregelmäszigkeiten der rede bezeichnet werden, wie anaphora, anakoluthie, zeugma, ἀπὸ κοινοῦ, prolepsis, attraction, anastrophe, tmesis, ἓν διὰ δυοῖν, prägnanz, synizesis, synaeresis, epenthesis, parenthese, katalektisch u. a. aufmerksame beobachtung zeigt nemlich, dasz die schüler selbst der obersten classen, so leicht sie auch die durch jene ausdrücke erklärten erscheinungen erkennen und auffassen, doch mit den bezeichnungen selbst stets auf gespanntem fusze stehen und sie leicht mit einander verwechseln, was bei den die sprachliche erscheinung meist nicht scharf genug bezeichnenden bildungen auch gar nicht zu verwundern ist. hier dürfte also die einfache sachliche erklärung am angemessensten sein; der zukünftige philologe wird später die fachlichen ausdrücke leicht zu erlernen und jene lücke in seinem wissen auszufüllen im stande sein.

Innerhalb des bereichs des deutschen unterrichts pflegt gewöhnlich auch die satzzeichenlehre (interpunction) ihren platz zu finden, welche neben den deutschen bezeichnungen frage-, ausrufungszeichen, gänsefüszchen (anführungsstriche), klammer und den lehnwörtern punkt, doppelpunkt die recht unverständlichen und für die neueren sprachen nicht mehr passenden ausdrücke komma und semikolon von den alten grammatikern her behalten hat. diese letztern möchte ich der gleichmäszigkeit wegen durch deutsche wörter, etwa strich und halbpunkt (kleinpunkt) ersetzt und auch in den fremden sprachen verwendet wissen. — Sonst wird im deutschen in der lehre über die formen der rede (poetik und rhetorik) allerdings noch so manches fremdwort wie ballade, romanze, elegie, ode, satire, epistel, sonnet, akrostichon, triolet, madrigal u. a. bestehen bleiben müssen, weil diese ausdrücke eben internationalen wert haben und für sie nicht leicht ersatz geschafft werden kann, wogegen mit wörtern wie tragödie, komödie, act, scene ein für allemal gebrochen werden sollte.

Was die nichtsprachlichen fächer des gymnasiums betrifft, so

geben in der religionswissenschaft die glaubens- und sittenlehre, wo form und inhalt im allgemeinen unzertrennlich sind, und die philosophische propädeutik, bei der nebenbei noch die internationale gemeinverständlichkeit zu berücksichtigen ist, am wenigsten gelegenheit zur unterstützung der sprachreinigungsbestrebungen. ein um so weiteres feld bieten mathematik und naturwissenschaften, geschichte und geographie. bei den erstern beiden fällt in der benennung der kunstausdrücke besonders der grosze mangel an folgerechtem vorgehen auf. wir fragen uns erstaunt, aber vergeblich, wie es möglich war, dasz innerhalb eines und desselben gebietes bei ganz gleichartigen begriffen willkürlich durch einander teils altsprachliche bezeichnungen, teils deutsche zur verwendung gekommen sind, oft sogar bei einem und demselben worte ein internationales fremdwort mit einem deutschen worte zu einem ausdrucke zusammengeschweiszt werden konnte. dasz dieser letztere vorgang besonders ein unglücklicher ist und mancherlei verwirrung stiften kann, werden auch die gegner der sprachreinigung anerkennen; denn bei dem dadurch erzeugten wirrsal von kunstausdrücken kann sich weder ein gebildeter Franzose, noch Engländer, noch Italiener zurechtfinden, geschweige denn dasz ein vielgeplagter deutscher gymnasiast viel freude am erlernen jener ausdrücke haben sollte. es sei mir gestattet in folgendem eine kleine blumenlese dieser buntscheckigen benennungen zu geben.

Neben rechten, spitzen, stumpfen usw. winkeln gibt es concave und convexe, neben wechselwinkeln correspondierende, trotz höhe und winkelhalbierender die transversale; neben durchmesser ist radius der übliche ausdruck, neben sehne secante und tangente, trotz halbkreis quadrant, sextant, trotz kreisabschnitt sector. neben rechteck bestehen die andern fremdländischen parallelogramme, neben gleichheit und ähnlichkeit steht die congruenz, in der classe der necke neben dreieck, viereck usw. das polygon, neben beweis analysis, construction, determination, neben würfel, kugel, kegel prisma und pyramide, neben den gleichungen des ersten, vierten grades sagt man leichthin quadratische und kubische. in der physik[2] gibt es masse und volumen des körpers, länge und basis der schiefen ebene, einfalls- und brechungswinkel gegenüber dem reflexionswinkel, soolmesser und alkoholometer, fernrohr und mikroskop; in der chemie ist die bezeichnung wasserstoff, sauerstoff allgemein üblich neben den fremden kunstausdrücken für andere stoffe. — Quadrat- und kubikwurzel, abscissenaxe, gerades prisma, abgestumpfte pyramide, aggregatzustand, elevationswinkel, compensationspendel, communicierende gefäsze, intermittierende quellen, tonleiterintervall, complementärfarben und viele andere sind mischmaschausdrücke, deren internationaler wert sehr unsicher ist, da ein fremder nur,

---

[2] diese ausdrücke habe ich bei nur flüchtigem durchblättern des bekannten physikalischen lehrbuchs von Trappe aufgefunden.

wenn er des deutschen völlig mächtig ist und auch dann noch schwer, dieselben verstehen wird. Engländer und Franzosen sind bei der aufnahme ähnlicher benennungen klüger, indem sie dieselben ihrer sprache anpassen und einverleiben; die Deutschen aber mit ihrem unglückseligen hange nach ausländischem flitter und mit ihrer internationalen gefühlsduselei scheinen etwas darin zu suchen in wissenschaftlichen werken ihren landsleuten, für die sie doch in erster linie schreiben sollten, das verständnis durch den gebrauch von recht ungefügen sprachungetümen zu erschweren. hoffentlich schafft unsere zeit hierin wandel; manigfache anzeichen sprechen dafür. es liegt natürlich jedem vernünftigen fern in den erwähnten gebieten die kunstausdrücke fremder zunge völlig oder auch nur gröstenteils zu beseitigen.

Ebenso wenig wie man daran denken kann die ausdrücke minute und secunde und die internationalen masz- und gewichtsbezeichnungen zu verdeutschen, ebenso wenig wird man in den beschreibenden naturwissenschaften die lateinischen namen für pflanzen, tiere und die mineralclassen, oder in der trigonometrie die formelhaften ausdrücke für die sogenannten functionen, oder fachausdrücke der höheren mathematik, soweit dieselben auf gymnasien genannt werden, wie parabel, hyperbel, ellipse, oder die wichtigsten allgemeinsten benennungen aus der physik und der chemie für gesetze, erscheinungen, instrumente usw. wie cohäsion, endosmose, centrifugal, horizontal, expansion, recipient, moleküle, thermometer, photometer, monochord u. a. entbehren wollen und können; aber in der elementarmathematik wird man unbedenklich zum groszen nutzen für den unterrichtsbetrieb hunderte von fremden bezeichnungen durch gebräuchliche und sprachrichtige deutsche wörter ersetzen können und hier sowohl wie in den naturwissenschaften unter möglichster beseitigung der mischmaschausdrücke auf folgerichtige benennung wert legen müssen. weshalb sollten wir nicht hohle und erhabene winkel, kreislinie, kreisschneidende, kreisberührende, kreisausschnitt, viertelkreis, sextelkreis, mittellinie, zweite, dritte wurzel, gleichungen des ersten, zweiten, dritten usw. grades, kantprisma, spitzkantpyramide, stumpfkant, sechskant, zwanzigkant, haarröhrchen, unterbrechende quellen, ausgleichungspendel, ergänzungsfarben sagen, oder für die fremden zeitwörter balancieren, rotieren, vibrieren, absorbieren die ganz geläufigen unserer muttersprache anwenden können? bei der heutigen stellung der mathematik und der naturwissenschaften innerhalb unseres humanistischen gymnasiums, einer stellung, die zum zwecke einer gesunden und natürlichen entwicklung unserer socialen verhältnisse noch recht lange unverrückt bestehen bleiben möge, ist es von übel, den schüler mit jener unmasse von fachlichen kunstausdrücken zu quälen, die der willkür und dem zufall ihr dasein verdanken.

Nun zum schlusz noch einige worte über geschichte und geographie. die erstere, deren oben schon bei gelegenheit der bespre-

chung von schulbüchern mit nicht kunstausdrücke bezeichnenden fremdwörtern erwähnung gethan worden, folgt in den gymnasien dem allgemeinen zuge der deutschen umgangs- und schriftsprache, sich mit hilfe von fremdausdrücken ein vornehmeres aussehen zu geben, und kann daher den sprachreinigern nicht genug empfohlen werden. wörter wie centralisation, particularismus, despot, exil, anarchie, arrondierung, universal, capitulation, reform, eximierung, constitution, revolution, residenz, präliminarien, immunität, territorium, offensiv, defensiv, präventiv, dominierend, definitiv, desertieren, mediatisieren, souveränität und viele andere, die uns bei einem nur flüchtigen durchblättern unserer geschichtsbücher aufstoszen, müssen vom gymnasium ferngehalten werden. und gerade auf diesem gebiete ist der punkt, wo die höhere schule zum zwecke der sprachreinigung am kräftigsten und erfolgreichsten einsetzen kann, wenn anders die erziehung und anleitung des jünglings in der schule bezüglich jener die heutige schrift- und umgangssprache der gebildeten überwuchernden fremdlinge die sprache des mannes zu beeinflussen im stande sein wird. dagegen wird man an den in der weltsprache der culturvölker fest eingebürgerten und gerade in ihrer fremden gestalt am verständlichsten wirkenden ausdrücken wie social, financiell, feudal, conservativ, republikanisch u. a., sowie an solchen wie satrap, provocation, census, hegemonie, intercession, edict, cölibat, investitur, inquisition, reformation, concordat, sofern sie in bezug auf bestimmte zeitverhältnisse und einrichtungen bestimmter völker gebraucht werden, wenn wir auch für dieselben ganz gute verdeutschungen besitzen, keinen anstosz nehmen dürfen.

In ähnlicher weise sind beim gebrauch geographischer fremdwörter die gesichtspunkte internationaler gemeinverständlichkeit zu berücksichtigen, so dasz wir zwar horizont, äquator, pol, fixstern, planet, komet, atmosphäre, klima, temperatur im gymnasium unbedingt verwerten können, hingegen fachausdrücke der gelehrtensprache wie plateau, fauna, niveau, flora, päninsular, plutonisch, neptunisch, nadir, zenith, hemisphäre, antipoden, solstitium, aequinoctium ebenso unbedenklich ausrotten werden.

Wongrowitz. R. Schröter.

23.

GEDÄCHTNISREDE AUF JULIUS ZACHER.

gehalten am 6 april 1887 in der gesellschaft für deutsche philologie zu Berlin.

Wieder ist unsere germanistische wissenschaft von einem verlust betroffen worden, der uns alle, manche von uns besonders nahe, angeht. es ist nicht ein mann von hervorragend glänzenden wissenschaftlichen leistungen und groszartigen forschungen, wie wir ihn in Müllenhoff verloren haben, auch nicht ein mann von einem funken-

sprühenden geiste und schulebildenden einflusz, wie es Scherer war, sondern ein ausgezeichneter deutscher universitätslehrer ist uns in Zacher entrissen, der in ganz eigenartiger weise für die deutsche philologie thätig seine zeit und kraft für seine schüler aufopferte.

Der am 23 märz d. j. heimgegangene Ernst Julius August Zacher war am 15 februar 1816 zu Obernigk in Schlesien geboren, hatte in Breslau philologie studiert und sich angeregt durch Hoffmann von Fallersleben eingehend mit dem deutschen altertum beschäftigt. nachdem die studien in Berlin vollendet waren, wo Lachmann einen groszen eindruck auf ihn gemacht hatte, hielt er sich vorübergehend im Haag auf, mit wissenschaftlichen studien beschäftigt, aus denen sein verzeichnis der handschriften im Haag, veröffentlicht im ersten bande der zeitschrift für deutsches altertum, hervorgieng. 1847 fand er endlich eine dürftig besoldete anstellung als assistent an der universitätsbibliothek in Halle, wo er sich 1854 als privatdocent habilitierte und zwei jahre später auszerordentlicher professor wurde. 1859 gieng er als ordentlicher professor und oberbibliothekar nach Königsberg, von wo er 1863 als erster ordentlicher professor für deutsche sprache und litteratur nach Halle berufen wurde. hier erst gestaltete sich seine pecuniäre lage etwas günstiger. denn da er ohne mittel war und früh geheiratet hatte, so hatte er reichlich mit äuszerer not zu kämpfen. dazu kam, dasz er bei einer zarten, wenngleich zähen körperconstitution viel durch krankheiten zu leiden hatte, welche ihm kraft und stimmung zur wissenschaftlichen arbeit oft verdarben. seine augen waren äuszerst schwach, so dasz er jahrelang behindert war bei licht zu arbeiten. auch in seiner familie war viel krankheit und not. noch in den letzten jahren hatte er den schmerz, dssz seine jüngste tochter im ersten wochenbett starb, und es war rührend zu sehen, wie sich der alte gebrechliche mann des enkelchens annahm. seine leiden mehrten sich, und nur selten gönnte sich der unermüdlich thätige eine erholung. 'in meinem hause', schreibt er einmal, 'ist seit wochen der arzt täglicher gast und der apotheker täglicher lieferant. grobe, sehr grobe katarrhalische störenfriede sind die hauptübelthäter.' und ein andermal: 'erquickliche ferien! und überhaupt ein erquickliches jahr! zu ausgang des wintersemesters (83) lag ich, infolge starker auf der universität geholter grippe, zu bett und die nachwehen wirkten lange fort. so fielen die osterferien ganz ins wasser. seit drei oder mehr jahren hatten familienangelegenheiten mich während der groszen herbstferien so ans haus gefesselt, dasz ich gar nichts thun konnte zur aufbesserung meiner bedrängten gesundheit. diesmal hatte ich gehofft wenigstens in Wittekind (bad bei Halle) ein paar wochen unter grünem strauche müszig verbringen und dadurch mich ein wenig aufplustern zu können. da bekam die kleine enkeltochter eine hartnäckige, lange andauernde ohrenentzündung, die tägliches eingreifen des arztes erforderte. eben deshalb konnten wir die kleine nicht mit nach Wittekind nehmen, aber auch nicht allein hierlassen,

und die folge war natürlich, dasz wir auch hier bleiben musten. kaum war das einigermaszen gebändigt, so begann mir, nach mitte august, ohne alle erkennbare veranlassung plötzlich ein ohr zu schmerzen und bald darauf zu bluten. der hausarzt hielt die sache für unerheblich und schlug sich acht tage erfolglos damit herum. als er dann verreiste, übergab er mich einem specialisten, und der erkannte sofort eine gründliche ohrenentzündung. über vier wochen übt er nun an mir täglich seine besonderen künste, dreimal hat er im ohre geschnitzelt' usw. die krankheit verschlimmerte sich erheblich und erforderte später einen sehr schmerzhaften operativen eingriff. alles ertrug er geduldig und erkannte es noch wie etwas besonderes dankbar an, dasz das ministerium sich sehr freundlich erwiesen habe, ihn sogleich für dieses semester von allen amtlichen obliegenheiten zu dispensieren. dabei war er, wenn es nur irgend angieng, unausgesetzt thätig, eingelaufene arbeiten durchzusehen, zu redigieren und andern zu helfen. ein jahr darauf schreibt er, dasz ihm wieder die ferien ohne erholung vergangen wären; und er sei doch derselben sehr bedürftig. 'ich habe in meinem ganzen leben fortwährend zu hart und angestrengt arbeiten müssen, mit aufgebot aller kräfte, die schlieszlich nicht mehr vorhalten wollen, da ich nahe an die 70 gelangt bin. deshalb habe ich auch den minister ersuchen müssen, mich aus der prüfungscommission zu entlassen, nachdem ich ihr durch fast 20 jahre zeit und kraft redlichst gewidmet habe.'

Dasz diese verhältnisse nicht gerade geeignet waren, musze und stimmung für grosze wissenschaftliche werke zu zeitigen, ist wohl selbstverständlich. dasz er jedoch nach seiner wissenschaftlichen begabung und erkenntnis dazu gut ausgerüstet war, beweisen auszer den zeitschriftartikeln die umfangreicheren arbeiten, welche er uns hinterlassen hat. alle bekunden eine vorzügliche methode, scharfe auffassung und klare mit groszer ausführlichkeit verbundene, auch die kleinsten umstände berücksichtigende darstellung.

Nachdem er in den 40er jahren, aus dem Haag zurückgekehrt, gelegenheit gehabt hatte mit dem um neun jahre jüngern Zarncke in Baumgartenbrück bei Wannsee die bibliothek Meusebachs zu ordnen, deren reichtümer damals alle gelehrten anlockten, erschien als ergebnis der dadurch gewonnenen anregung 1852 'die deutschen sprichwörtersammlungen nebst beiträgen zur charakteristik der Meusebachschen bibliothek. eine bibliographische skizze'. 55 s. als privatdocent schrieb er 'das gotische alphabet des Vulfilas und das runenalphabet. eine sprachwissenschaftliche untersuchung'. Leipzig 1855. 120 s. seine laufbahn als ordentlicher professor in Königsberg begann er 1859 mit der ausgabe des mittelalterlichen 'Alexandri Magni Iter ad Paradisum ex cod. msc. latinis primus edidit' 32 s., damit bekundend, dasz er sich schon damals eingehend mit der Alexandersage zu beschäftigen angefangen hatte. nachdem er im jahre 1860 einen beitrag zur deutschen litteraturgeschichte und mythologie in der 62 s. umfassenden abhandlung 'die historie von

der pfalzgräfin Genovefa' gegeben, flosz aus diesem seinem lieblingsstudium, durch welches er nach allgemeiner anerkennung bahnbrechend gewesen ist, die bedeutendste arbeit seines lebens vom jahre 1867: 'Pseudocallisthenes. forschungen zur kritik und geschichte der ältesten aufzeichnungen der Alexandersage', bis auf den heutigen tag eine fundgrube und eine anregung zu vielen neuen arbeiten. von den dort zuerst behandelten werken erschien noch in demselben jahre eine ausgabe der 'epitome des Julius Valerius', welche ein wichtiges hilfsmittel für die erforschung der mittelalterlichen Alexanderdichtungen wurde.

Hiermit schlosz Zacher vor 20 jahren seine wissenschaftliche thätigkeit nach dieser richtung ab, um sie fortan ganz und gar nach einer andern seite fruchtbar zu machen, von der ich nachher eingehender sprechen will. es war die zeit der begründung der zeitschrift für deutsche philologie und der germanistischen handbibliothek, durch welche er groszes für unsere wissenschaft geleistet und sich ein unvergängliches denkmal gesetzt hat. denn diese schöpfung zeigt uns einerseits den meister in seinem bereich und legt anderseits zeugnis dafür ab, dasz er, der doch in Lachmanns schule und esoterischer richtung grosz geworden war und bis an sein ende an der bedeutung dieses altmeisters deutscher philologie unentwegt festhielt, dennoch selbständige wege zu gehen wagte.

Zacher verdankte seine philologische schulung ausschlieszlich Lachmann; nicht nur als student, sondern auch noch später hatte er seine unterweisung und seinen anregenden umgang genossen. 'in den vierziger jahren', schreibt er in seiner zeitschrift 1, 480, bin ich mit Lachmann in seiner studierstube, wo er mir in freundlichem gespräche seine treffliche belehrung gern und eingehend zu spenden pflegte, auch auf das Ludwigslied zu reden gekommen.' seine dankbarkeit gegen den lehrer bewahrte er sein ganzes leben hindurch, und er nahm oft gelegenheit, von den vorzügen seiner leistungen zu reden. 'unfehlbarkeit hat Lachmann nie beansprucht', so beginnt er seinen aufsatz über einen fehler Lachmanns in der kritik des Iwein, 'vor solcher albernheit wahrte ihn sein klarer verstand, seine lautere wahrhaftigkeit, seine selbstlose gerechtigkeit. gleichwohl hätte er auf den ähnlichen ausspruch viel höheres und viel besser begründetes anrecht gehabt, als manch einer, der von sich wähnt, dasz er dem alten meister mindestens gleich stehe, oder gar ihn übertreffe und ihn frischweg hofmeistern könne. denn mit der natürlichen begabung eines treffenden blickes und eines durchdringenden scharfsinnes verband Lachmann die strengste gewissenhaftigkeit und die sorgsamste vorsicht. nicht glänzen und blenden wollte er, sondern nur die schlichte wahrheit erforschen und die erforschte prunklos mitteilen, die durch gewissenhafte prüfung gewonnene eigne überzeugung auch andern vorlegen, damit auch sie prüfen und zu eigner überzeugung gedeihen sollten. nicht um den beifall der menge buhlte er, sondern die zustimmung der besten zu gewinnen, das war

sein bestreben und sein lohn.' man erkennt leicht, dasz Zacher sich das, was er an ihm schätzte, selbst zum vorbilde nahm; und weil er es so tief erfaszt hatte, darum verteidigte er Lachmann auch gegen leichtfertige angriffe. 'es gereicht jüngeren Germanisten', sagt er in seiner ztschr. 7, 207, 'wahrlich weder zum ruhme noch zum heile, und auch der wissenschaft nicht zum segen, wenn sie die pietät gegen unsere groszen altmeister so gröblich verletzen und auf dieselben und ihre leistungen so hochmütig, ja verächtlich herabblicken, statt bewundernd zu ihnen hinaufzuschauen und bescheidentlich in treuer, williger, hingebender, unermüdlicher und andauernder arbeit dankbar von ihnen zu lernen.'

Obgleich er also die arbeit jener groszen männer, welche die deutsche philologie zum range einer wissenschaft erhoben hatten, so hoch schätzte, erkannte er doch mit klarem blick, dasz unsere wissenschaft, sollte sie anders dem gesteckten ziel wirklich näher kommen, noch einen andern weg einschlagen müsse. diesen zeichnete er in einem prospect zu seinen neuen unternehmungen im märz 1868 deutlich vor. 'jene esoterische haltung', sagt er, 'welche gerade die reichsten und tiefsten werke der deutschen philologie zu zeigen pflegen, ist vollberechtigt, wenn es sich um den ausbau, um die vertiefung und erweiterung der wissenschaft durch schwierige, weit- und tiefgreifende forschung handelt. sie hat auch wesentlich dazu mitgewirkt, dasz die deutsche philologie so rasch, so mächtig und so gesund emporgewachsen ist. aber es wäre ein schwerer und schädlicher irrtum, wollte man dieses verfahren für das allein, unter allen umständen, und für alle zwecke richtige und berechtigte halten. wenn die wissenschaft hinreichend erstarkt ist, wenn die zahl ihrer pfleger sich ansehnlich gemehrt hat, wenn um diese ein weiter kreis von solchen sich schart, die aus neigung oder bedürfnis sich ihr zuwenden, ohne sich ihr doch ausschlieszlich oder auch nur überwiegend widmen zu können, wenn schule und leben von ihr anregung, belehrung und förderung wünschen: dann würde die wissenschaft eine ihrer edelsten aufgaben miskennen, wenn sie dem leben, der schule und ihren eignen freunden gegenüber sich vornehm abschlieszen, sich in engherzige zunftschranken bannen wollte; vielmehr ist es dann ihre pflicht, allen diesen kreisen freundlich entgegen zu kommen und danach zu streben, dasz sie nach allen seiten hin befruchtend wirke. dazu aber bedarf sie notwendig eines exoterischen verfahrens, welches nun für diese verhältnisse und zwecke jenem esoterischen als gleich vollberechtigt zur seite treten darf.' aus diesen ideen entsprang Zachers germanistische handbibliothek und seine zeitschrift für deutsche philologie. die haltung der letztern anlangend wünschte Zacher, dasz sie einen möglichst objectiven charakter trage, dasz sie allem parteitreiben fern bleibe, und dasz sie in ihrem tone und ganzen wesen jederzeit die würde der wissenschaft wahre. 'jede ansicht, auch die von unserer eignen abweichende oder ihr zuwiderlaufende, soll sich in ihr frei aussprechen dürfen,

sobald solches in wirklich wissenschaftlicher weise geschieht.' wir sind der meinung, dasz Zachers unternehmen unter seiner unermüdlichen und geschickten leitung dem gesteckten ziele mit glänzendem erfolg nachgestrebt hat. was er selbst dafür gearbeitet hat, kann nur der ahnen, welcher die betreffenden werke studiert hat, und nur der eingeweihte kann es annähernd übersehen und richtig schätzen. die vorworte zu den ausgaben des Walther von Wilmanns, der Kudrun von Martin, des Otfrid von Erdmann und meiner Alexanderausgabe geben zeugnis davon. Wilmanns sagt bezeichnend: 'herr prof. Zacher hat sich mit aufopfernder hingabe einer eingehenden prüfung meines manuscripts unterzogen, mich auf so manchen punkt aufmerksam gemacht, der noch einer erklärung zu bedürfen schien, in vielen fällen zu erneuter prüfung aufgefordert und mir eine reihe schätzbarer anmerkungen mitgeteilt. letztere habe ich unter angabe seines namens aufgenommen, aber sein einflusz erstreckt sich bedeutend weiter, als man nach diesen anführungen vielleicht annehmen möchte.'

In gleicher weise beteiligte er sich an den für seine zeitschrift bestimmten abhandlungen. anfangs veröffentlichte er in derselben eigne aufsätze und recensionen, indem er selbst geringfügigere werke, wie Pischons leitfaden der litteraturgeschichte, schulgrammatiken u. a. einer kurzen besprechung würdigte. für Zachers art charakteristisch ist besonders ein längerer artikel 'zur kritik des Ludwigsliedes', in welchem er ausgehend von einer zweifelhaften stelle des ahd. gedichts eine umfassende geschichte des textes von Schilters erstlingsausgaben bis auf Müllenhoffs 'denkmäler' gibt mit allen schicksalen, welche der text gehabt, etwa so wie es ein gewissenhaft vorbereiteter professor im seminar vorträgt, sehr lehrreich und manche vergessene und vergrabene arbeit wieder ans licht ziehend. 'durch diese ausführlichere darlegung und besprechung des sachverhaltes in beziehung auf die textkritik des Ludwigliedes, und namentlich in beziehung auf den beanstandeten anfang des 56n verses, hoffe ich den geneigten leser in den stand gesetzt zu haben, dasz er selbst auf grund einer genügenden kenntnis der thatsachen sich ein eignes selbständiges urteil bilden kann. dabei bot sich auch gelegenheit zu zeigen, wie eine so methodische, eindringende, feine und umsichtige kritik, wie Lachmann sie übte und lehrte, in solchem falle verfuhr.' später, als eine gröszere zahl von mitarbeitern reichliches material lieferte, beschränkte er sich noch mehr, zumal sein augenlicht abnahm und der gröszere zuflusz von artikeln die sichtende arbeitslast ohnehin vermehrte. doch verdanken wir seiner feder noch mancherlei, wie nekrologe von Friedr. Koch und Haupt, und besondere kleine ausführungen im anschlusz an die aufsätze anderer, in denen er seine abweichende ansicht darlegte oder zeigte, wie die sache seiner meinung nach hätte angefaszt werden müssen. überall trat dabei sein klares urteil und ein reicher schatz des wissens hervor. seine besondern lieblingsstudien liesz er dabei nicht auszer

acht; sie galten dem Parzival, und es ist aufs höchste zu bedauern, dasz er nicht zur ausarbeitung des zum groszen teil in ihm fertigen materials gekommen ist. im jahre 1879 schrieb er mir wiederholt darüber: 'meine eignen forschungen haben mich zu einem umfänglichen gebäude von ketzereien geführt, die allem herkömmlichen gerade zuwiderlaufen. nicht weniges freilich ist mir heute noch rätselhaft. so ist mir z. b. zu meinem verdrusse noch nicht gelungen, namen und bedeutung von Sigune und Schianatulander zu entziffern.' seine anschauung über Wolframs verhältnis zu seiner quelle setzte er mir so auseinander: 'Guiot hat im allgemeinen die alte überlieferung echten ursprunges viel treuer bewahrt als Chrestiens; wo und was er ändert und hinzufügt entspricht dem zwecke seines gedichtes, welches bestimmt war zur verherlichung des hauses Anjou, speciell Heinrichs II, königs von England. zu diesem zwecke hat er namentlich hinzugefügt das ganze erste und zweite buch, und am schlusz den Feirefiz mit der beziehung auf den priester Johann und den Lohengrin. aus der bestimmung für diesen hof erklärt sich auch die überall eingestreute reiche gelehrsamkeit, sowie das völlige verschwinden des französischen textes in Frankreich. all das läszt sich beweisen. Wolfram ist dieser seiner vorlage im ganzen wie im einzelnen gefolgt, ohne wesentliches daran zu ändern. er hat nicht nach andern principien übersetzt oder bearbeitet als Hartmann, wohl aber poetischer und genialer. alles gerede von Wolframs eigner anordnung des stoffes, ausscheidungen u. dgl. ist blosze phantasie, unbewiesen und unbeweisbar. die gestalten des 1n und 2n buches, also Gahmuret, Amphlise usw. sind von Guiot neu zugesetzt; dagegen Sigune, Schianatulander usw. gehören zu der alten echten ursprünglich mythologischen überlieferung. darum hapert es in den beziehungen der vier hier genannten personen zu einander und in den motivierungen ihrer verhältnisse. — Was aber den Wolfram (der ja doch von alledem nichts wuste oder ahnte) in Guiots dichtung am meisten angesprochen hat, und der grund, weshalb er sie der bearbeitung Chrestiens entschieden vorzog: das sagt er doch in seiner eignen einleitung handgreiflich. es ist die staete und triuwe, die beständige wandellose treue und liebe gegen gott und menschen. darum ist der Parzival poesie der ehe, gegenüber der höfischen verherlichung conventionellen minnedienstes. das ideal dieser grab und tod überdauernden liebe und treue ist Sigune. darum begeisterte sie den wahren dichter von gottes gnaden zu eignem schaffen. begeisterung aber ist keine heringsware, die man aufspeichert auf lange jahre. darum ist der Titurel weder vor noch nach dem Parzival entstanden, sondern neben demselben, gerade als der dichter mit diesem stoffe beschäftigt und im tiefsten herzen davon bewegt war. darum ist zwar die grundlage episch, aber die ausführung lyrisch. darum wählte er die für epische wie lyrische dichtung altgewohnte einheimische zweiteilige vierzeilige strophe und bildete sie mit dichterischem genie zu dem musikalischen wohllaut aus,

durch den sie der Nibelungenstrophe überlegen ist. mehr erzählen konnte er nicht, als Guiots Parzival ihm darbot, weil er selbst ja gar nicht mehr wissen konnte, aber detaillierend ausführen konnte er und hat es auch gethan. wie viele solcher strophen er wirklich gedichtet hat, und wie viele er hat dichten wollen, das wissen wir nicht, können es auch gar nicht wissen; darum ist alles vermuten darüber zweck- und fruchtlose phantasterei. — Das ist meine auffassung des sachverhalts.'

Ich habe diese ganze stelle mitgeteilt, um zu zeigen, wie eingehend und ausführlich Zachers briefe waren. trotz seiner vielen geschäfte war er in jeder beziehung unermüdlich, denen zu helfen, welche sich an ihn wandten. als ich einst meinen besuch anmeldete, stellte er mir seine zeit von 5 uhr an zur verfügung, wo er mit der prüfung einiger candidaten fertig zu sein hoffte, obgleich an demselben nachmittag sein schwiegersohn mit familie von auszerhalb erwartet wurde. und es waren nicht minuten, die er uns widmete, sondern stunden. dabei gieng er, ebenso wie in den briefen, auch auf die persönlichen und familienverhältnisse stets freundlich nachfragend ein. in liebenswürdiger teilnahme schlosz er fast jeden brief 'mit dem wunsche allseitigen besten wohlergehens und gedeihens und mit herzlichem grusze von haus zu haus in alter gesinnung Ihr getreu ergebener'. alle wissenschaftlichen bestrebungen förderte er in selbstloser weise, ratend, ermunternd, aber auch streng in seinen anforderungen. seine kritik war in dieser beziehung auch gegen alte freunde oft herb. was ihm nicht mit der nötigen wissenschaftlichen akribie und methode gemacht schien, das griff er unbarmherzig an, doch stets in der ausdrücklichen absicht, dasz man daran lernen solle, wie eine wissenschaftliche arbeit zu machen sei. 'nehmen Sie also nichts für ungut', schreibt er, 'es ist alles lediglich in Ihrem eignen interesse geschehen. als mir voriges jahr der arzt immer und immer wieder im ohre herumschnitzelte und herumbrannte, habe ich ihn auch hingewünscht, wo der pfeffer wächst, aber es gieng halt einmal nicht anders.' und ein andermal: 'nun verehrtester freund, wenn sie mich auch manchmal von herzen gescholten und gehaszt haben, ich mein's ehrlich, und Sie werden nicht schlecht fahren, wenn Sie's glauben.' dabei wünschte er auch von jüngeren, dasz sie ein 'rückhaltloses urteil' über seine ansichten 'ganz ehrlich' mitteilten; 'ich nehme es Ihnen nicht übel, wenn es auch tadelnd und abfällig ausfällt'. aber auf einen litterarischen streit liesz er sich nie ein; wer ihn einmal persönlich angegriffen, gegen den druckte er keine zeile. 'dergleichen klopffechterei liebe ich überhaupt nicht, und ich habe wahrlich viel nötigeres und nützlicheres zu thun.' nie habe ich ein bitteres wort über seine gegner von ihm gehört; den 'offenen und edlen charakter', den er an andern schätzte, hatte er selbst: 'weit entfernt von kleinlicher empfindlichkeit verletzter eitelkeit', sagt er von Wackernagel (ztschr. 3, 307), 'bekennt er sich vielmehr unaufgefordert sofort freiwillig als urheber der verunglückten conjectur, und nimmt sie gern

und sogar freudig zurück, sobald ihre unhaltbarkeit dargethan worden ist. das ist das verfahren, wie es bekennern und pflegern der wissenschaft ziemt, und der wissenschaft selber zum segen gereicht.'

Dabei war er bescheiden und selbstlos im höchsten grade. 'eins aber bitte ich mir ganz ernstlich aus', schreibt er, 'nemlich: dasz Sie mich nicht loben, weder in der vorrede noch sonstwo. ich bitte ernstlich, dasz Sie sich darauf beschränken, ganz einfach zu sagen, ich sei Ihnen bei der ausführung mit einigem zur hand gegangen.'

Im october 1879 feierte Zacher sein 25jähriges docentenjubiläum. die studenten ehrten ihn durch fackelzug und commers und besangen ihn in einem liede, welches bekundet, eine wie populäre und beliebte persönlichkeit der alte einfache herr war. von allen seiten wurden ihm zeichen der liebe und des dankes zu teil. wie er dies auffaszte, zeigt folgende stelle eines briefes: 'funfzig semester gelehrt zu haben ist kein verdienst, sondern eine gnade gottes. auch war mir nicht im entferntesten eingefallen, dasz irgend jemand darauf acht haben werde. um so überraschender und wundersamer war es mir, von allen seiten her, von älteren und jüngeren zuhörern und freunden so reiche beweise herzlichster teilnahme zu erhalten.'

Gleiche herzliche teilnahme wird überall in vielen herzen erwacht sein, als die trauerkunde durch Deutschland flog, dasz 'der alte Zacher' gestorben. er hatte ein reich bewegtes leben hinter sich, hat viel edlen samen ausgestreut, viel dank sich bereitet. dank schuldet ihm auch unsere gesellschaft in reichstem masze und sie hat glücklicherweise bei seinen lebzeiten wiederholt gelegenheit genommen, ihm denselben auszusprechen, in besonders feierlicher weise an dem erwähnten jubiläum. von anfang an mit einer anzahl der ältesten mitglieder persönlich bekannt, hat er an der entstehung und entwicklung der gesellschaft, deren gründung zu wechselseitiger wissenschaftlicher anregung er billigte, lebhaften anteil genommen und ihre bestrebungen auf das liebenswürdigste unterstützt. unsere ersten bibliographischen versuche, welche unserer geringen mitgliederzahl entsprechend keinen hohen wert beanspruchen konnten, hat er in seiner zeitschrift aufgenommen, obgleich er ihre mängel erkannte und rügte. als der umfang des jahresberichts wuchs, war er bereit, ihn als selbständiges heft mit der zeitschrift zu verbinden, und als dies an geschäftlichen schwierigkeiten scheiterte, hat er noch im vorigen jahre eine sehr anerkennende anzeige desselben veröffentlicht. stets erkundigte er sich nach dem ergehen einzelner ihm bekannter mitglieder und nach dem gedeihen des ganzen.

Sein andenken bleibt in ehren!

FRIEDENAU BEI BERLIN. KARL KINZEL.

24.

ZUM GEOGRAPHISCHEN UNTERRICHT.

1) PROF. DR. LEHMANN, VORLESUNGEN ÜBER HILFSMITTEL UND METHODE DES GEOGRAPHISCHEN UNTERRICHTS. HEFT 3. Halle a. S., Tausch u. Gross. 1886. 64 s.

Über die beiden ersten hefte vorstehenden werks ist in diesen jahrb. (1887 s. 307) bereits referiert worden; der herr verf. behandelte in denselben von den hilfsmitteln und zwar speciell von den anschauungsmitteln a) naturalien, b) modelle und reliefs und c) bilder. heft 3 berichtet zunächst abschlieszend über die letztern. sie sollen nicht blosz bodenformen und landschaftsscenerien bezüglich des in ihnen enthaltenen typischen, sondern auch einzelne pflanzen- und tierformen darstellen und zwar solche objecte, welche tief in unser wirtschaftliches leben eingreifen. es handelt sich auch hier nicht blosz um bildliche vorführung der zur verwendung kommenden teile, sondern des gesamthabitus. an derartigen, eigens für geographische zwecke geschaffenen sammlungen fehlt es gegenwärtig noch, doch können entschieden die 'ausländischen culturpflanzen' von Zippel und Bollmann, sowie die 'zoologischen wandtafeln' von Lehmann-Leutemann stellvertretend zur verwendung kommen. bilder, welche die menschenrassen nach ihrer physischen wie culturellen eigenart veranschaulichen, besitzen wir in den 'büsten der menschenrassen' von Heynert, den 'rassenbildern' von A. Kirchhoff, den 'völkertypen' von Lehmann-Leutemann, dem 'ethnologischen bilderatlas' von Fr. Müller — diese sämtlich in wandtafelgrösze — sowie in Hirts bildertafeln und Schneiders typenatlas.

Der hauptteil des raumes im 3n heft ist jedoch einem vierten anschauungsmittel, den landkarten, gewidmet. vor allem erfordert jener abschnitt unsere volle aufmerksamkeit wie auch zustimmung, welcher die anforderungen festsetzt, die an schulkarten zu stellen sind. dieselben gipfeln in folgenden sätzen: 1) bei auswahl, menge des stoffs und darstellungsweise ist einzig und allein das bedürfnis der schule maszgebend. 2) für verschiedene lernstufen sind verschiedene wandkarten und atlanten notwendig, welche jedoch in einheitlicher weise (mit derselben färbung des terrains, der gewässer, der höhenschichten, aber verschiedener stoffauswahl) ausgeführt sind. das atlasbild ist nur eine verkleinerte copie des wandkartenbildes. obwohl man diesem satze theoretisch vollkommen zustimmen musz, wird die praktische ausführung wohl noch auf sich warten lassen, einmal weil die kartographie erst angefangen hat, nach diesen grundsätzen zu arbeiten*, das andere mal, weil die durchführung jenes satzes für den einzelnen wie für die lehrmittelsammlung mit finanziellen opfern verbunden ist. 3) alle momente, welche die klarheit

* vgl. die folgende besprechung.

des kartenbildes beeinträchtigen können (eisenbahn- und canalnetze, specielle administrativeinteilungen usw.), sind auszuschlieszen. 4) das charakteristische am kartenbild (contouren, hauptgebirge, hauptströme usw.) ist besonders kraftvoll zu zeichnen, die schrift dagegen musz mehr zurücktreten, als seither meist üblich. 5) der heutigen methodik ist das physische länderbild das wichtigste; wo die politischen verhältnisse nicht auf besonderer karte dargestellt werden, sind sie auf der physischen karte nur durch die einfache carminrote linie zu bezeichnen. 6) schulkarten dürfen nur farbige höhenschichten in verbindung mit der schraffierung zur terraindarstellung benutzen. 7) der nullmeridian ist auf allen schulkarten durch die sternwarte von Greenwich zu legen. wie schon angedeutet, pflichtet ref. allen diesen cardinalforderungen bei und erwartet besonders von der durchführung des zweiten satzes die besten resultate für den geographischen unterricht.

2) C. Diercke und E. Gäbler, schulatlas über alle teile der erde für die mittleren unterrichtsstufen. 36 haupt- und 38 nebenkarten. Braunschweig, Westermann. 1886.

Wie aus dem vorstehenden referat ersichtlich, fordert prof. Lehmann sub 2 für verschiedene lernstufen auch verschiedene wand- und handkarten. (aus den der hauptforderung subsumierten determinationen geht hervor, dasz er unter 'lernstufen' nicht blosz die volks-, mittel- und höhere schule versteht, sondern die verschiedenen classen jeder dieser lehranstalten.) die verschiedenheit hat sich auf die auswahl des stoffs, nicht auf die ausführung, die streng einheitlich sein soll, zu erstrecken; einheitliche ausführung ist deshalb so wünschenswert, weil dieselbe dem gedächtnis entschieden grosze unterstützung gewährt. schon in früherer zeit haben wir bezüglich der handkarten eine einschlagende arbeit in den 'elementen der geographie' von prof. dr. Stössner (drei curse, Annaberg bei Rudolph u. Dieterici), nur dasz von einheitlicher ausführung ebenso wenig die rede ist, als von der berücksichtigung mancher andern jener Lehmannschen cardinalforderungen. — Die beiden ausgaben des 'schulatlas über alle teile der erde' von Diercke-Gäbler können im strengen sinne ebenfalls nicht als stufenatlanten bezeichnet werden; sie laufen vielmehr einander parallel, indem die erste (54 haupt- und 138 nebenkarten, Braunschweig 1883*) wohl dem bedürfnis des gymnasiums, realgymnasiums und seminars, die zweite, in rede stehende dagegen dem der realschulen und oberclassen gegliederter volksschulen entspricht; doch ist es zweifellos, dasz diese zweite ausgabe auch für die mittleren classen an gymnasien und realgymnasien vorzügliche dienste leisten kann. die beregte ausgabe ist nun keineswegs eine buchhändlerische speculation, welche etwa einen

* vgl. diese jahrb. 1884 s. 240 ff.

teil der karten der ersten ausgabe zusammenstellt, sondern sie ist eine vollständig neue, pädagogisch wohl durchdachte arbeit, die sich auszer durch die zahl der karten besonders durch die stoffauswahl von jener ersten unterscheidet. man vgl. z. b. die beiden karten von der iberischen halbinsel! jedenfalls gehört dieser atlas zu dem vorzüglichsten, was auf dem gebiet der handkarten existiert. — S. 1 verdeutlicht das kartographische abc, s. 2 dient der astronomischen, s. 3—5 der allgemeinen physischen geographie, bezüglich deren noch so mancher begriff aus den nebenkärtchen abstrahiert werden kann; die letztern sind — um ein handlicheres format zu erzielen — nicht sämtlich als randkarten gedruckt, sondern teilweise auf besonderem blatt gruppiert. die übrigen blätter stellen sich in den dienst der speciellen länderkunde; doppelkarten, d. h. physikalische und politische, finden sich nur bei den erdteilen und Deutschland; sonst ist die politische grenze wie auch die etwaigen administrativeinteilungen durch rote oder punktierte linien in die orohydrographische karte eingetragen. die physikalischen karten übertreffen fast an plastischer wirkung die der ersten ausgabe, generalisieren noch mehr den gesamtcharakter, verwenden vier, auch fünf höhenschichten nebst der schraffierung; zeichnung und schrift sind musterhaft, die maszstäbe möglichst einheitlich, die meridiane ausschlieszlich von dem von Greenwich aus berechnet, nur auf einigen karten ist nebenbei und nur andeutungsweise die geographische länge nach dem meridian von Paris angegeben. die canäle sind auf das knappste masz zurückgeführt, die eisenbahnen mit einer einzigen ausnahme ganz unberücksichtigt geblieben; verwirft man auch eisenbahn netze als störend, so vermiszt man doch weltlinien ungern. dasz die resultate neuester wissenschaftlicher forschung sowohl, als auch diplomatischer abmachungen angegeben sind, lehrt z. b. ein blick auf die politischen karten von Africa, Asien, sowie auf das bild der Balkanhalbinsel.

Roszwein. L. Gäbler.

25.

ZUR ERÖFFNUNG DER CONFERENZ VON RELIGIONSLEHRERN AN HÖHEREN SCHULEN DER PROVINZ SACHSEN.

am 27n october 1886.

von superintendent prof. Witte in Pforta.

Ich bin gebeten worden, mit ein paar worten unsere heutige conferenz, welcher, wills gott, noch eine lange reihe anderer folgen soll, zu eröffnen und Sie namens des vorbereitenden comités an dieser stätte herzlich zu begrüszen. dasz Sie trotz der vorgerückten jahreszeit dennoch in so stattlicher zahl unserer einladung folge geleistet haben, ist ein beweis für die dringlichkeit des bedürfnisses, das wir alle empfinden, uns unter einander näher zu treten und über die behandlung

unseres fachs im lehrgebiet der höheren schulen uns mit einander zu beraten. auch die brieflichen äuszerungen der collegen, welche nicht erschienen sind, geben diesem bedürfnis und der freude, dasz in unserer conferenz ihm abgeholfen werden soll, zum teil den lebhaftesten ausdruck. desgleichen spricht die gegenwart der hohen vertreter unserer staatlichen und kirchlichen provinzialbehörden, die uns ebenso erfreut wie ehrt, deutlich und laut genug von der wichtigkeit unserer versammlung. es bedarf daher keiner weitern worte, um es zu begründen, warum wir Sie gebeten haben hier zu erscheinen . . der herr segne nun Ihren eingang und Ihren ausgang; er segne unsere beratungen und berührungen; er sei selbst unser licht, unser zusammenhalt, unsere kraft; dann reden und raten wir nicht ohne frucht, und im reiche gottes spürt man etwas davon, dasz wir in seinem namen beisammen gewesen sind.

Dazu gestatten Sie mir, Ihnen zur weihe und gleichsam als motto für alle unsere verhandlungen, die heutigen wie die zukünftigen, ein wort aus der heiligen schrift zuzurufen, wie es kein passenderes für eine conferenz von religionslehrern geben kann. ich meine das Paulusbekenntnis:

Col. 2, 3. 'in Christo liegen verborgen alle schätze der weisheit und der erkenntnis.' lassen Sie mich nur mit ein paar worten — unsere zeit ist kurz bemessen — andeuten, was wir für uns aus diesem spruche zu nehmen haben. wir wissen es, und in unserer einladung ists aufs neue ausgesprochen worden, dasz der religionsunterricht im mittelpunkte alles erziehenden unterrichts steht. warum? er hat, in allen seinen abteilungen und stufen, mehr oder weniger Christum zum gegenstande; und Christus ist der unvergleichliche bildungsfactor, dem aus dem gesamten gebiete menschlichen wissens und erfahrens an bedeutung für die ausgestaltung der menschenseele nichts an die seite tritt. unter uns ist es ausgemachte sache, dasz, wenn von bildung die rede ist, nur an ein urbild gedacht werden kann, in dessen ähnlichkeit wir selbst hineinzuwachsen und die uns befohlenen hineinzubilden haben: Jesus Christus, gottes sohn, der für uns zum menschensohn geworden ist; ὁ υἱὸς τοῦ ἀνθρώπου, in dem alles gute, wahre, schöne wurzelt und gipfelt, der unser menschliches denken, fühlen und wollen, wenn es Ihn in sich aufnimmt, als inhalt und norm, licht und froh und rein macht; der grosze mittler, der uns alles vermittelt: die wiederkehr zu gott, die wiederkehr zu uns selbst, die weihe des lebens für die brüder. wenn wir in bezug auf bildung zwei momente unterscheiden: erziehung und unterricht, so ist Christus für beides der unerschöpfliche born. Paulus deutet es an, wenn er sagt: in ihm ruhen alle schätze der weisheit und erkenntnis.

Die weisheit im sinne der schrift geht ja bekanntlich nicht sowohl den kopf, als das herz, den willen an; die furcht des herrn ist ihr anfang, die zucht ihre begleiterin, das gebet die hand, die sie sich aus dem himmel holt, die abgründe der sünde, wie sie vom ersten augenblick seiner entstehung das menschenherz in sich birgt, der inhalt der heimlichen weisheit, welche gott den groszen büszer David hat wissen lassen — lauter ethische bestimmungen. und wo gäbe es eine erziehliche macht, die mit der νουθεσία κυρίου verglichen werden könnte, mit der groszen aufgabe des christlichen erziehers, die person des Heilands dem jungen gemüte zuzuführen, wie Paulus es vorschreibt Eph. 6, 4: ziehet eure kinder auf: 'in der zucht und vermahnung zum herrn' übersetzt Luther, es heiszt ἐκτρέφετε αὐτὰ ἐν παιδείᾳ καὶ νουθεσίᾳ κυρίου. einer der grundgedanken des Römerbriefes ist die erziehliche bedeutung des glaubens; was kein gesetz, keine strenge der zucht zuwegebringt, den freudigen gehorsam, das wirkt die gnade gottes in Christo. Jesus Christus mit seinem sühnetod am kreuz beugt das herz, wie nichts in der welt es kann; bei ihm erst lernt man voll die heimliche weisheit, von der David redet. und Jesus Christus mit seinem

königsruf ins himmelreich, mit seinem adelsbrief für jeden täufling, der ihm gebracht wird, er hebt heraus aus dem staube und dem gemeinen; jedes kind, jeder jüngling, mit dem wir es zu thun haben, eine kleine majestät von gottes gnaden, und darum zu behandeln, wie wiederum Paulus fordert — ein wort, das keine heidnische pädagogik kennt — reizet eure kinder nicht zum zorn, erbittert sie nicht, dasz sie nicht scheu werden; jedes junge herz verpflichtet, sich selbst zu behandeln nach dem wort: ihr seid teuer erkauft, werdet nicht der menschen knechte. den triumphwagen Christi, wie Dante ihn im irdischen paradiese auf dem fegefeuerberge sieht, umtanzen alle tugenden, in der gestalt holder frauen, drei zur rechten, vier zur linken, die theologischen tugenden des Christentums dort, die moralischen tugenden des Plato hier, zu denen nach heidnischer ethik der staat erziehen soll: — der dichter der christlichen glaubensgeheimnisse läszt sie alle zum siegesgefolge des gottmenschlichen greifen gehören, in welcher gestalt 'der wohl zwiegestammte held' Christus ihm erscheint. in Christo liegen verborgen alle schätze der weisheit.

Aber auch schätze der erkenntnis. er ist das A und das O der ewigkeit, der die ganze zeit umspannt, durch den alles gemacht ist, was gemacht ist, auf den als ihr vorbild die leuchtende sonne, der saftquellende weinstock, das nährende brot, das belebende wasser hinweisen — auch die natur des göttlichen mittlers voll. nicht minder aber die geschichte. Christus ins fleisch gekommen, das bedeutet die grosze eins, um die sich die jahrtausende der menschlichen zahlen bewegen; Christus der helle morgenstern, nach dem die nacht des heidentums sich sehnt, den der angstruf des menschenherzens meint, wenn es unter der last der geschlechter beugenden schuld erliegt; Christus der aufgang aus der höhe, der die berge der alttestamentlichen hoffnung weissagend erhellt und alle führungen Israels deutet; Christus als unsere weisheit und gerechtigkeit, unsere heiligung und erlösung, die grosze aufgabe, welche die völkerwelt seit dem ersten pfingsten gestellt ist; glaube oder unglaube ihm gegenüber, nach dem wort des so weltseligen und doch so weltmüden deutschen dichters, das eigentliche thema der geschichte, die treibende kraft, die im letzten grunde die gegensätze der menschenwelt beherscht. so gibt es kein gebiet des menschlichen wissens und lehrens, in welches Christus nicht irgendwie hineinstrahlte. wahrlich in ihm sind verborgen alle schätze der weisheit und erkenntnis.

Aber übersehen wir es nicht, sie sind verborgen. sie müssen gefunden und gehoben werden, diese schätze. wer sie nicht gefunden hätte, ausgehend, perlensuchend wie der kaufmann im gleichnis, oder geführt und beglückt wie der gesegnete mann, der den schatz im acker kaufte; wer die verborgene herlichkeit Christi noch nicht geschaut und angebetet hätte, was wollte der als ein meister in Israel, als ein lehrer im christlichen religionsunterricht! aber weil wir diese schätze kennen und lieben, wollen wir sie auch für andere heben und ihnen den glanz der köstlichen perle ins herz leuchten lassen, den unergründlichen reichtum von weisheit und erkenntnis in Christo vor ihnen ausbreiten. und für diese arbeit suchen wir unter einander verständigung, damit wir dem haushalter gleichen lernen, der aus seinem schatze altes und neues hervorholt. wir wissen: im wert, in der entscheidenden bedeutung für herz und kopf steht der religionsunterricht weitaus an der spitze aller fächer, die auf schulen gelehrt werden können; und doch ist er mit zwei und nur in den untersten classen der höheren schulen mit drei wöchentlichen stunden abgefunden worden! es wird von ihm mit recht das gröszeste verlangt; er ist das eigentliche herz des erziehenden schulunterrichts, und doch herscht über die pädagogisch und didaktisch richtige lösung der ihm gestellten aufgaben noch so wenig übereinstimmung und klarheit! die frage tritt erst jetzt ernstlicher in den vordergrund der pädagogischen erörterungen! wohlan, verehrte herren, diesem

zwecke will unsere conferenz fortan dienen. sie bindet uns zunächst zusammen zu herzlicher gemeinschaft im gleichen dienst des herrn und zu gegenseitiger ermunterung und erfrischung, und das ist auch schon ein segen. sie will aber auch arbeiten und antwort finden auf die frage: wie ist in knappster zeit, durch richtigste verteilung und entsprechendste methode unser stoff so zu bewältigen, dasz unsere zöglinge einen bleibenden und nachhaltigen eindruck davon erhalten: in Christo liegen wirklich alle schätze der weisheit und erkenntnis. das musz das ziel bleiben, welches wir nicht aus den augen verlieren wollen. die gröste macht und der tiefste eindruck geht ja freilich nicht von stoffverteilung und behandlungsweise aus, sondern von der geweihten und geheiligten christlichen persönlichkeit. und dazu kann nur der herr uns machen, wenn wir ihn darum bitten. aber dasz die persönlichkeit durch volle beherschung des stoffs den ganzen reichtum der manigfaltigen weisheit gottes zur anschauung bringe, dazu ist plan und methode unerläszlich. und nach dieser richtung hin wollen wir uns unter einander handreichung thun. möge denn der herr selbst, der da rat heiszt, sich uns nie entziehen in unseren verhandlungen; möge er allezeit mit seinem licht und mit seinem frieden unter uns walten und zu einer erspricszlichen und gesegneten gemeinschaft verhelfen. ihm sei anfang, mittel und ende befohlen. er schliesze uns je länger je mehr seine schätze auf und mache uns zu treuen haushaltern über seine geheimnisse. amen.

26.

ZWEITE CONFERENZ DER RELIGIONSLEHRER AN DEN HÖHEREN SCHULEN DER PROVINZ SACHSEN.

Die zweite conferenz der religionslehrer an den höheren schulen der provinz Sachsen fand am 27n mai d. j. in Halle statt. erschienen waren 46 directoren und religionslehrer; als vertreter des königlichen provinzialschulcollegiums war herr provinzialschulrat dr. Todt anwesend. — nachdem die conferenz durch gesang, ein vom vorsitzenden, prof. Witte-Pforta gesprochenes gebet und einem kurzen willkommensgrusz des letzteren an die versammelten eröffnet ist, erhält das wort oberlehrer dr. Bertling-Torgau als correferent zum referat des directors prof. dr. Zange Erfurt auf der ersten (vorjährigen) conferenz zu Kösen: 'wie ist der religionsunterricht auf den unteren stufen der höheren schulen zu ordnen und zu gestalten, damit einerseits dem organischen zusammenhang zwischen biblischer geschichte, spruch, lied und katechismus rechnung getragen, anderseits der vorarbeit in den elementar- und volksschulen die gebührende beachtung zu teil wird?'* auf wunsch der Kösener conferenz hat der herr correferent das hauptgewicht auf die stoffverteilung gelegt; doch glaubt er sich zunächst auch über seine stellung zu den wichtigsten derjenigen thesen des referats aussprechen zu müssen, welche die allgemeinen didaktischen forderungen, die methode und den lehrgang betreffen. seine teils zustimmende, teils ablehnende ansicht präcisiert er in folgenden sätzen: 1) die fortlaufende, der historischen entwicklung entsprechende reihenfolge ist als grundsatz möglichst festzuhalten. 2) jedoch ist es nicht möglich und nicht nötig, jede

---

* die thesen zu diesem referat mit erläuterung sind abgedruckt im 11n heft der 'lehrproben und lehrgänge' von Frick und Meier. Halle Waisenhaus.

wiederholung einer regelrechten behandlung ganz zu vermeiden. 3) in der vorzunehmenden stoffverteilung ist von den vorbereitenden jahrgängen ganz abzusehen. der einheitliche gesamtcursus beginne erst in sexta. 4) die dritte und die fünfte der sog. 'formalstufen' möge nur dann zur geltung kommen, wenn die betr. beziehungen sich ungesucht ergeben. 5) die 'erste stufe' musz von sexta an ganz wegfallen. 6) die erzählung ist immer von dem lehrer selbst zu geben, und zwar normaler weise in freier, schlichter rede, nur ausnahmsweise durch eignes vorlesen aus dem buche. — Den lehrstoff verteilt der correferent, indem er wie der referent, um die verteilung für die unteren classen, um die es sich handelt, zu motivieren, noch die beiden tertien hinzunimmt, folgendermaszen. sexta: die alttestamentlichen geschichten; in den festzeiten die betr. neutestamentlichen, das erste hauptstück und der erste artikel des zweiten. — quinta: das leben Jesu bis zum kreuzestode. eingeschoben wird eine repetition des A. T. und zwar von der 2n woche an wöchentlich in je einer bestimmten stunde, c. 15—20 min. vor pfingsten kurze erzählung vom ersten pfingstfeste. zweiter und dritter artikel des zweiten hauptstücks. — quarta: Jesu auferstehung, erscheinungen, himmelfahrt. apostelgeschichte. wie in quinta repetition des vorigen pensums. das dritte hauptstück. — untertertia: erstes semester: weitere mitteilungen aus dem leben und der zeit der apostel; chronologisch geordnete lebensbilder und scenen aus der geschichte der alten kirche. zweites semester: lectüre eines synoptischen evangeliums. das vierte und fünfte hauptstück. — obertertia: erstes semester: Luthers vorläufer; Luther und seine groszen mitarbeiter: chronologisch geordnete lebensbilder aus der geschichte der evangelischen kirche. zweites semester: lectüre des evangeliums Johannis. befestigung des gesamten katechismus. — In beiden tertien, so weit es möglich ist, auch lectüre apostolischer briefe. — In allen classen von sexta bis obertertia werden sprüche, psalmen und kirchenlieder gelernt. — Mit untersecunda beginnt ein neuer cyclus in etwas wissenschaftlicherer form.

Auf vorschlag des vorsitzenden sieht die conferenz von einer besprechung der in den referaten eingehend und als hauptsache behandelten methodischen fragen ab, um sich einer beratung der stoffverteilung auf die classen sexta bis obertertia bzw. untersecunda zuzuwenden. nur die dritte der allgemeinen thesen Bertlings wird vom vorsitzenden zur discussion gestellt.

Director Zange-Erfurt hält es auf grund der 'allgemeinen bestimmungen', welche vor allem eine eingehende behandlung der ur- und patriarchengeschichte auf den untersten stufen der volksschule fordern, für dringend notwendig, bei der aufnahme in sexta zu verlangen, dasz der schüler sich die geschichte dieser zeit fest angeeignet habe; andernfalls werde der stoff für sexta zu grosz. provinzialschulrat dr. Todt will aus praktischen gründen den gesamtcursus erst in sexta beginnen lassen, wünscht aber, dasz die höheren und niederen schulen mehr und mehr mit einander fühlung gewinnen.

Director dr. Frick-Halle kann die ansicht, dasz die in sexta aufzunehmenden in der religion nur beschränkte kenntnisse mitbrächten, nicht für allgemein zutreffend halten; er hält es für eine unabweisliche pflicht der methodischen behandlung, den schülern die wiederholung des ihnen aus dem unterrichte oder vom elternhause her bekannten immer wieder interessant zu machen, damit nicht die gerade an dieser stelle besonders lebhafte erwartung derselben getäuscht und dadurch ein unberechenbarer schaden für die zukunft angerichtet werde. nach kurzer, weiterer debatte wird die these 3 mit groszer mehrheit angenommen.

Auf vorschlag des herrn provinzialschulrats dr. Todt schreitet die conferenz nun zur generaldebatte über die stoffverteilung. derselbe eröffnet dann auch die discussion, indem er hervorhebt, dasz das alte

testament in den vorschlägen des correferenten entschieden zu kurz komme. der abschlusz sei wohl richtiger nach untersecunda zu verlegen, besonders weil viele schüler die schule mit dem militärzeugnis verlassen. sexta, quinta, quarta einer-, tertia und untersecunda anderseits seien zu zwei kreisen zu vereinigen, in jedem derselben sei das A. T. einmal zu behandeln. ganz besonderes gewicht sei auf die immanente repetition zu legen. mit dem kreuzestode dürfe das leben Jesu in quinta unter keinen umständen schlieszen. pastor Martius-Roszleben will nicht allzuviel rücksicht nehmen auf die einjährigfreiwilligen und spricht sich für den abschlusz in obertertia aus, will aber sexta und quinta, die stufe der biblischen geschichte, von quarta und tertia, der stufe des beginnenden bibellesens scheiden. auf dieser werde das pensum der ersten wiederholt; daneben trete aber nun zum ersten male ausführliche katechismuserklärung an stelle der bloszen worterklärung in sexta und quinta. oberlehrer dr. Heinzelmann-Erfurt befürwortet für den gesamten schulcursus dreimalige behandlung des alten testaments, weist aber systematische repetitionen, wie sie der correferent für quinta vorgeschlagen, ab. den stoff verteilt er so: sexta: altes testament, quinta: neues testament bis zum pfingstfest, quarta: (wo eine zweite stufe beginne) wiederum A. T., biblische geschichte, erstes hauptstück und ersten artikel eingehend, psalmen, untertertia: ein synoptisches evangelium und zweiter artikel, obertertia: apostelgeschichte und dritter artikel. Das Johannesevangelium sei unbedingt der oberstufe vorzubehalten. prof. Richter-Halle will im anschlusz an die historische entwicklung der preuszischen schulen sexta, quinta und quarta als den gemeinsamen unterbau der gymnasien und realgymnasien und tertia und untersecunda als den mittelbau zusammengruppieren. rector Richter-Eisleben vermiszt für die tertia die bergpredigt und die gleichnisse und empfiehlt auszerdem die poetischen und prophetischen bücher des A. T. und wiederholung der geschichtlichen. das evangelium Johannis lehnt auch er für obertertia ab, desgleichen inspector Palmié und dir. dr. Fries-Halle. letzterer warnt auch vor einem selbst nur propädeutischen cursus in der kirchengeschichte wegen der zu befürchtenden ausartung in eigentliche kirchengeschichte. director dr. Frick-Halle stellt die unzutreffende auslegung seiner äuszerungen auf dem einheitsschulcongresz in Halle dahin richtig, dasz nach seiner meinung eine bedeutende entlastung des religionsunterrichtes der schule durch den confirmandenunterricht nur dann zu erwarten sei, wenn, wie es gerade an der latina in Halle der fall sei, der religionsunterricht in der schule und in der confirmandenstunde von einer und derselben person gegeben werde. dr. von Ortenberg-Salzwedel spricht sich für teilung des gesamten schulcursus in drei kreise aus. das charakteristische der mittelstufe liege in dem reichsgeschichtlichen gesichtspunkt oder der bibelkunde. wenn er den ersten dieser kreise zweijährig (sexta, quinta), den zweiten dreijährig (quarta, tertia), den dritten vierjährig (secunda, prima), gestalte, so entspreche das durchaus der von stufe zu stufe zunehmenden stofffülle. dr. Bertling erhält das schluszwort: systematische repetitionen der alttestamentlichen geschichten in quinta, die vielseitigem widerspruch begegnet waren, sind nach seiner meinung unentbehrlich. dasz auf die behandlung der neutestamentlichen geschichten in quinta sofort in quarta noch einmal das neue testament, ein evangelium, komme, sei in dem bedürfnis begründet schon auf der unterstufe in die lehren Jesu tiefer einzuführen, als es in quinta möglich sei. bezüglich des Johannesevangeliums wolle er nur ein erstes verständnis in tertia erreichen. darbietung von lebensbildern aus der geschichte der kirche brauche nicht in eigentliche kirchengeschichte auszuarten. Bertling ist für zwei kreise: sexta bis obertertia und secunda und prima.

Eine abstimmung über die gruppierung der classen zeigt, wie wenig

noch die ansichten über diese, freilich auch nicht vorbereitete, frage geklärt sind: sie ergibt nur eine sehr kleine majorität für die zusammenfassung von sexta und quinta zur ersten und quarta und tertia zur zweiten stufe, eine starke minorität für die zusammenfassung von sexta bis quarta und untertertia bis untersecunda, während andere sich der abstimmung enthalten. deshalb wird beschlossen für die nächste versammlung einen doppelten lehrplan ausarbeiten zu lassen. von Ortenberg-Salzwedel und prof. Richter-Halle erklären sich bereit die arbeit zu übernehmen.

Zum schlusz erhält auf anregung des provinzialausschusses für innere mission inspector Palmié das wort um eine besprechung seines schriftchens: 'nehmet euch der kinder an' einzuleiten. er begründet folgende fünf thesen: 1) die aufgabe der höheren schulen ist nicht nur, ihren schülern eine summe von kenntnissen zu übermitteln, sondern auch und vor allem, sie zu religiös-sittlichen persönlichkeiten zu erziehen. 2) soll diese aufgabe erreicht werden, so musz die erziehende thätigkeit der schule hand in hand gehen mit der erziehung des hauses und der kirche. 3) vor allem musz das häusliche leben mit den religiösen und sittlichen grundsätzen in einklang gebracht und darin erhalten werden. 4) der erste schritt zur herstellung der verbindung zwischen haus und schule soll von der letzteren ausgehen: hausbesuche sind bei allen schülern zu machen, bei den auswärtigen ist die tutel obligatorisch; um dem lehrer die nötige zeit zu schaffen, musz seine wöchentliche stundenzahl vermindert werden; die ergebnisse der hausbesuche sind in den conferenzen zu besprechen. 5) der erfolg dieser hausbesuche hängt vor allem von dem tact und der pädagogischen erfahrung der betreffenden lehrer ab. wünschenswert ist es im allgemeinen, dasz der ordinarius mit den besuchen bei den schülern seiner classe betraut werde. diese hausbesuche müssen allgemeine sitte werden, anzustreben ist gesetzliche regelung. in der debatte über diese thesen betont provinzialschulrat dr. Todt die schwierigkeiten der gesetzlichen regelung; die gegebene anregung sei dankbar anzuerkennen; jeder solle an seinem teile dazu beitragen, die eltern davon zu überzeugen, dasz die lehrer an der erziehung der kinder mitarbeiten wollen und können. rector dr. Frick rät, die religiöse einwirkung sehr vorsichtig zu behandeln; ihm erscheinen die ordinarien als die für die hausbesuche geeignetsten persönlichkeiten; zu empfehlen sei aber, dasz die ordinarien 2—3 jahre mit den schülern aufsteigen; dieselben seien verpflichtet die schüler auch in andern stunden zu beobachten.

Director dr. Frick berichtet von den günstigen erfahrungen, welche er besonders in der Rheinprovinz als ordinarius mit den hausbesuchen auch bei den einheimischen gemacht habe.

Darauf wird die discussion geschlossen.

Nachdem die versammlung das andenken des seit der ersten conferenz verstorbenen mitbegründers und mitgliedes, des herrn dr. Oelze-Wittenberg, durch erheben von den sitzen geehrt und den bisherigen vorstand wiedergewählt hat, wird die conferenz durch den vorsitzenden mit dem segen geschlossen.

Ein einfaches mittagsmahl, welches die mitglieder der conferenz noch einige stunden in gemütlichen gesprächen vereinigte, gab gelegenheit zu manchem ermunternden und stärkenden wort in dieser für die evangelische kirche so schweren zeit.

ERFURT. ZANGE.

27.

SCHULREFORM.

Von Berlin aus wird folgendes circular verbreitet.

Die letzte hauptversammlung der deutschen akademischen vereinigung beschlosz auf anregung und antrag des dr. Friedrich Lange: behufs anbahnung einer reform des deutschen höheren schulwesens eine masseneingabe an den preuszischen herrn unterrichtsminister zu veranstalten.

Eine zu diesem zwecke vom vorstande der genannten vereinigung berufene schulcommission stellte nach einem entwurfe ihres mitgliedes, des preuszischen landtagsabgeordneten von Schenckendorff, den wortlaut der eingabe fest und bevollmächtigte sodann den ergebenst unterzeichneten ausschusz für alle maszregeln, welche zu ihrer möglichst allgemeinen unterzeichnung zweckdienlich erscheinen.

Diesem auftrage gemäsz beehren wir uns, zunächst zur erläuterung der eingabe selbst folgendes zu bemerken:

Der vorschlag einer masseneingabe stützt sich auf die überzeugung, dasz nach langer theoretischer vorbereitung nunmehr ein groszer teil des deutschen volkes von der notwendigkeit einer baldigen schulreform unerschütterlich durchdrungen ist und dieses bedürfnis auszusprechen verlangt; er hat zur voraussetzung, dasz es der regierung des führenden deutschen staates für ihre zu erhoffende entscheidung von gröstem werte sein musz, die breite und tiefe einer bewegung kennen zu lernen, welche sich von jahr zu jahr lauter bemerkbar macht.

Mit absicht haben wir uns auf die darlegung der vorhandenen schulmisstände und ihrer bedenklichen folgen beschränkt, reformvorschläge dagegen vorderhand vermieden, weil wir mit vollem vertrauen auf die weisheit und den guten willen der preuszischen regierung rechnen, sobald sie nur aus der beteiligung an dieser eingabe den umfang des reformbedürfnisses erkannt haben wird.

Diese kundgebung musz daher vor allem durch die zahl und den wert ihrer unterschriften wirken!

Es handelt sich in sachen der schulreform hier um den ersten schritt, der von allen anhängern des gedankens mitgethan werden kann und musz, mögen auch später bei der ausführung der reform die wünsche auseinander streben.

Es handelt sich um die aufgabe, den künftigen geschlechtern unserer nation durch bessere anpassung des jugendunterrichtes an die forderungen der zeit und des vaterlandes frische unvergängliche kraft im wettstreit der völker zu schaffen. an dieser aufgabe mitzuwirken sind alle parteien berufen, denn ihr ziel steht über allen parteien!

Es handelt sich um eine reform der deutschen schule; darum darf und soll diese eingabe von angehörigen aller deutschen staaten unterzeichnet werden. zwar wendet sie sich an den preuszischen unterrichtsminister, weil Preuszen, wie z. b. in der württembergischen kammer ausdrücklich anerkannt worden ist, auch in dieser frage den ersten schritt den andern deutschen staaten voranthun musz. sicherlich aber werden die unterschriften der nichtpreuszischen deutschen staaten der bittschrift nur um so gröszern wert sichern.

So richten wir an alle gebildeten Deutschen die bitte, im dienste einer der wichtigsten innern aufgaben unseres vaterlandes dem beifolgenden schriftstück nicht nur ihre eigene unterschrift zu geben, sondern auch im kreise der bekannten weitere unterschriften zu sammeln, wie auch sonst durch vorträge, anregungen in der presse und jede zweckmäszig und würdig erscheinende förderung dafür zu wirken. insbesondere bitten wir die vorstände aller derjenigen gesellschaften und

vereine, deren besondere zwecke eine mitwirkung an dieser nationalen aufgabe nicht ausschlieszen, den inhalt der eingabe in geeigneter weise zu erläutern und ihren mitgliedern gelegenheit zur unterzeichnung zu geben.

Auch über den hier zunächst vorliegenden zweck hinaus wird es vielleicht wünschenswert erscheinen, den bestrebungen der schulreformfreunde in einer über das ganze reich verbreiteten organisation eine dauernd wirksame förderung zu schaffen. für eine derartige vereinigung würden dann diejenigen, welche sich unserer eingabe mit besonderem eifer annehmen, in den verschiedenen orten die ersten und natürlichen krystallisationspunkte bilden.

Einstweilen aber bitten wir die freunde unserer bestrebungen, welche der schulreform auch ein geldopfer zu bringen bereit sind, einmalige beiträge zur deckung der kosten unter der adresse Th. Peters, Berlin W., Wichmannstrasze 14 einzusenden; rechnungsablage über die ausschlieszlich für die zwecke der eingabe zu verwendenden gelder wird ihnen spätestens drei monate nach zustellung der unterzeichneten eingabe an den herrn minister zugeben.

Die geschäfts- und cassenführung des unterzeichneten ausschusses ist völlig selbständig, und ausdrücklich soll hier auch ausgesprochen werden, dasz jeder unterzeichnende sich nur für den inhalt der eingabe verpflichtet. alle erwünschte weitere auskunft wird das bureau des ausschusses, Berlin W., Wichmannstrasze 14, erteilen; insbesondere werden wir unsern gesinnungsgenossen, welche sich über den stand der reformfrage unterrichten wollen, auf wunsch einen unparteiischen überblick über die bisher darüber erschienene litteratur gern übermitteln.

hochachtungsvoll und ergebenst

Der geschäftsausschusz für deutsche schulreform.

dr. med. Konrad Küster, vorsitzender der deutschen akadem. vereinigung. dr. Friedrich Lange, tägliche rundschau. Th. Peters, generalsecretär der vereins deutscher ingenieure. E. v. Schenckendorff, telegraphendirectionsrat a. d. und mitglied des preuszischen abgeordnetenhauses.

Der text der adresse selbst lautet:

Ew. excellenz

gestatten sich die ehrerbietigst unterzeichneten folgendes vorzutragen:

Gewis wird mit uns jeder freudig das unausgesetzte bemühen der deutschen unterrichtsverwaltungen anerkennen, unser schulwesen stetig zu verbessern, und aufrichtigen dank schuldet das deutsche volk insbesondere Ew. excellenz für so manche heilsame anregung und segensreiche maszregel auf diesem gebiete. wenn dessen ungeachtet im deutschen volk der ruf nach einer durchgreifenden schulreform von jahr zu jahr stärker ertönt, so ist unseres erachtens der grund darin zu suchen, dasz hier auszergewöhnliche schwierigkeiten vorliegen, deren überwindung auch auszergewöhnliche maszregeln fordert. wir halten es deshalb für gerechtfertigt, wenn wir uns an Ew. excellenz als den vertreter der unterrichtsverwaltung des grösten deutschen bundesstaates mit der ehrerbietigsten bitte wenden,

> geeignete schritte zur herbeiführung einer durchgreifenden schulreform in Deutschland veranlassen zu wollen,

und gestatten uns, den hierauf bezüglichen vorschlag wie folgt zu begründen.

In der gesamten entwicklung des deutschen volkes hat es wohl kaum eine zeit gegeben, in welcher innerhalb weniger jahrzehnte auf

fast allen culturgebieten so wesentliche fortschritte und veränderungen vor sich gegangen wären, als in der gegenwart.

Die naturforschung hat auf fast alle wissenschaften und künste einen bestimmenden und klärenden einflusz ausgeübt, die naturkräfte dem verkehr, gewerbe und handel dienstbar gemacht und dadurch sowohl neue bedingungen für die volkswirtschaft gegeben, als auch die lebens- und berufsverhältnisse der menschen manigfach umgestaltet.

Im staatlichen leben haben die vereins-, gewerbe- und preszfreiheit, die freizügigkeit, das allgemeine directe und geheime wahlrecht, die mitwirkung der volksvertretung in staat und kirche, die selbstverwaltung in gemeinde, kreis und provinz die stellung des einzelnen zur gesamtheit geändert und ihm neben einer gröszeren freiheit der bewegung auch ein gröszeres masz bürgerlicher pflichten zugeführt. sind die im volksleben thätigen kräfte einerseits hierdurch auf eine höhere stufe der entwicklung gelangt, so führt doch anderseits dieser culturaufbau auch starke zerstörende bestrebungen mit sich, deren eindringliche bekämpfung durch gesetzgebung und freiwillige thätigkeit jedes staatsbürgers eine der wichtigsten aufgaben unserer zeit bildet.

Diese veränderten verhältnisse stellen an die vorbildung des volkes und deshalb auch an unser öffentliches unterrichtswesen erheblich höhere anforderungen als früher, und zwar nicht nur an das wissen und können jedes einzelnen, indem sie ihm wegen seiner gesteigerten berufung zur mitarbeit an den groszen aufgaben der gegenwart ein besseres verständnis dieser gegenwart unentbehrlich machen, sondern auch an seine körperliche und geistige arbeitstüchtigkeit sowie an die festigkeit seines charakters. diesem entwicklungsgange unserer cultur ist aber die deutsche schule bisher nicht genügend gefolgt. und dennoch nimmt sie, indem sie zu ihren alten aufgaben die neuen der gegenwart äuszerlich hinzufügte, die körperliche und geistige leistungsfähigkeit der jugend, besonders in den höheren lehranstalten, bereits so stark in anspruch, dasz die überzeugung von der notwendigkeit, hier wandel zu schaffen, allmählich die weitesten kreise des volkes erfaszt hat.

Der grund dafür, dasz die ergebnisse des unterrichts vielfach nicht im richtigen einklang mit den oft übergroszen anstrengungen unserer kinder stehen, ist jedoch nicht allein in der gesteigerten menge des lernstoffes zu suchen; auch das lehrverfahren und die einseitigkeit des unterrichtsstoffs sind zum teil, weil sie nicht genügende rücksicht auf die gesetze der körperlichen und geistigen entwicklung des kindes nehmen, wohl geeignet, das kind frühzeitig zu ermüden, zum schaden seiner gesundheit zu überlasten und ihm mehr und mehr die lernfreudigkeit und das glück der jugend zu rauben. das schwergewicht des unterrichts wird zu sehr auf gedächtnisübung, mechanische anlernung und formale ausbildung gelegt, indessen doch auch das erfassen und begreifen der wirklichkeit und die übung der körperlichen kräfte stärker gepflegt werden sollten. während überdies manche wichtige, zum verständnisse der gegenwart unentbehrliche unterrichtsgebiete auf unsern schulen noch gar nicht behandelt werden, liegt zugleich den der zahl nach verbreitetsten und auch am stärksten besuchten höheren lehranstalten noch immer ein lehrplan zu grunde, welcher die gröszere zeit des unterrichts auf das eindringen in die alte cultur verwendet und unsere jugend viel zu wenig einführt in die cultur und das leben der gegenwart.

Auch die bestimmungen über die berechtigungen sind durch die bedürfnisse der gegenwart schon weit überholt. sie sind nicht mehr zutreffend, weil infolge der geschichtlichen und natürlichen entwicklung des höheren unterrichtswesens nicht mehr wie früher eine gattung dieser schulen allein ausreichend für alle hochschulstudien erachtet werden kann, während die bestimmungen an dem vorrechte dieser einen ursprünglichen schulgattung, der gymnasien, nach wie vor einseitig fest-

halten. sie sind zugleich auch schädlich, weil sie einem groszen teile der für praktische berufsarten sich vorbereitenden schüler eine unzweckmäszige vorbildung aufzwingen, und weil sie ferner den durch die berechtigungen am günstigsten gestellten schulen eine übergrosze zahl von schülern zuführen, von denen die meisten das lehrziel des gymnasiums gar nicht zu erreichen gedenken. es werden deshalb sowohl die lehrer als auch die durch ihren künftigen lebensberuf ausdrücklich auf das gymnasium angewiesenen schüler an der ersprieszlichen bewältigung ihrer aufgaben gehindert.

Und schlieszlich entbehrt unser gesamtes schulwesen noch einer einheitlichen, zweckmäszig von stufe zu stufe, das heiszt von niederer zu höherer anstalt, ineinandergreifenden organisation. infolge dessen werden jetzt die eltern genötigt, über den zukünftigen beruf ihrer kinder durch die wahl der unterrichtsanstalt schon zu einer zeit bestimmung zu treffen, in welcher die natürlichen anlagen derselben und ihre berufsneigungen noch viel zu wenig hervorgetreten sind.

Diese mängel des heutigen schulwesens sind geeignet, die wohlfahrt des deutschen volkes zu beeinträchtigen, ja selbst zu schädigen, weil sie nicht nur das fortkommen des einzelnen im leben erschweren, sondern auch, da sie zeitlich mit einem überstarken andrang zu den gelehrten fächern zusammenfallen und diesen unmittelbar begünstigen, durch steigerung der socialistischen gefahr dem wohle der gesamtheit bedrohlich werden.

Es ist nicht der zweck dieser ausführungen, durch freimütige erörterungen der mängel unseres schulwesens einen tadel gegen die leiter desselben auszusprechen, an deren pflichttreue, einsicht und bereitwilligkeit, erkannte schäden zu bessern, wir nicht zweifeln. wir glauben vielmehr, dasz es ihnen bei der groszen schwierigkeit und bedeutung des von uns beantragten unternehmens eine willkommene anregung und unterstützung sein musz, wenn sie dabei der freudigen zustimmung weiter kreise der bevölkerung gewis sein können.

Wir sind jedoch der ansicht, dasz eine aufgabe, welche so durchgreifende reformen in sich schlieszt, und deren lösung, indem sie tiefgehende interessen des volkes berührt, mitbestimmend für dessen weitere gedeihliche entwicklung sein wird, in der heutigen zeit nicht mehr wie früher von den behörden und lehrern, ja überhaupt nicht von einzelnen factoren des staates allein bewältigt werden kann. diese überzeugung ist im deutschen volke weit verbreitet und hat unter anderem auch schon in dem die bildung eines landesunterrichtsrates bezweckenden beschlusse des preuszischen abgeordnetenhauses vom 21 januar 1879 ihren öffentlichen ausdruck gefunden. um den vorhandenen notstand zu beseitigen, können heute die staats- und schulbehörden die mitwirkung weiter kreise der bevölkerung, insbesondere auch im praktischen leben stehender männer, nicht mehr entbehren.

Zur anbahnung eines solchen vorgehens dürften nach lage der unterrichtsverhältnisse in Deutschland in erster reihe die staatsministerien und von diesen besonders dasjenige des grösten bundesstaates, Preuszen, berufen sein, die führung zu übernehmen. indem sich daher unsere blicke auf Ew. excellenz, den unterrichtsminister Preuszens, wenden, geschieht es zugleich mit dem bewustsein und der überzeugung, dasz sowohl die anderen deutschen unterrichtsverwaltungen als auch die schulmänner und die mit dem schulwesen vertrauten ärzte, sowie weite kreise der deutschen bevölkerung, welche an der deutschen schulreformbewegung anteil nehmen, Ew. excellenz ein volles und unbedingtes vertrauen für die gedeihliche lösung dieser frage entgegenbringen. mag diese aufgabe, die in ihrem endziel darauf gerichtet sein musz, den idealen, religiösen und vaterländischen geist in unserer deutschen schule weiter zu vertiefen, sowie unsere jugend zugleich wohl vorbereitet und doch körperlich und geistig gesund dem leben zuzuführen, eine auszer-

ordentlich schwierige, ja, nur allmählich zu lösende sein: so würden doch Ew. excellenz sich verdient um das vaterland machen, wenn es Ihnen auch nur gelänge, die heutige schulreformbewegung dieser bahn zuzuführen und wenigstens ihre dringendsten forderungen zu befriedigen.

Ew. excellenz bitten wir daher gehorsamst:

1) aus berufenen kreisen Deutschlands vorschläge und gutachten zur frage einer reform der deutschen schule einzuholen;

2) mit geeigneten personen und vertretern von körperschaften, insbesondere auch mit solchen, welche inmitten des heutigen lebens stehen, über die grundzüge dieser reform und den gang ihrer durchführung in beratung zu treten, sowie die ergebnisse dieser beratung thunlichst ausführlich der öffentlichkeit zu übergeben.

in ehrerbietung verharren Ew. excellenz
gehorsamster

geschäftsausschusz für deutsche schulreform.

dr. med. Konrad Küster, vorsitzender der deutschen akadem. vereinigung. dr. Friedrich Lange, tägliche rundschau. Th. Peters, generalsecretär des vereins deutscher ingenieure. E. v. Schenckendorff, telegraphendirectionsrat a. d. und mitglied des preuszischen abgeordnetenhauses.

Die erweiterte schulcommission der 'deutschen akademischen vereinigung'

dr. Angerstein, stabsarzt a. d. u. städt. oberturnwart, Berlin. Ferd. Avenarius, herausgeber des 'kunstwarts', Dresden. dr. med. H. Averbeck, bad Laubach bei Coblenz a./Rh. baurat Boeckmann, Berlin. fabrikbesitzer Herm. Busch, M. Gladbach. prof. dr. med. u. phil. Herm. Cohn, augenarzt, Breslau. gymnasialdirector dr. Eitner, Görlitz. oberst z. d. v. Elpons, vorsitzender des deutschen kriegerbundes, Berlin. geh. baurat prof. Ende, Berlin. prof. A. Eulenburg, Berlin. geh. rat prof. v. Esmarch, Kiel. prof. Fick, Würzburg. generalmajor z. d. v. Gaza, Marburg. handelskammersecretär dr. Gensel, Leipzig. G. v. Gizycki, professor, Berlin. dr. Hugo Göring, Berka a. d. Werra. oberlehrer dr. W. Götze, Leipzig. commerzienrat H. Gruson, Buckau-Magdeburg. sanitätsrat dr. Guttmann, redacteur der deutschen med. wochenschrift, Berlin. schuldirector H. Habenicht, Bremen. prof. dr. E. Haeckel, Jena. abgeordneter fabrikbesitzer vom Heede, haus Heide bei Halver i. W. prof. v. Holtzendorff, München. dr. v. Kalckstein, Berlin. reichstagsabgeordneter Kalle, Wiesbaden. rechtsanwalt dr. Rob. Keil, Weimar. dr. med. Klencke, Dresden. abgeord. landgerichtsrat Kletschke, Schweidnitz. oberlehrer dr. Klinghardt, Reichenbach i. Schl. verlagsbuchhändler Klinkhardt, Leipzig. oberlehrer a. d. A. Koch, Neuses bei Koburg. geh. sanitätsrat dr. Kristeller, Berlin. landgerichtsrat a. d. A. Küster. Stettin. dr. Konr. Küster, prakt. arzt, Berlin. dr. Friedr. Lange, Berlin. dr. H. Lange, Berlin. verlagsbuchhändler prof. G. Langenscheidt, Berlin. realgymnasialdirector dr. Laubert, Frankfurt a./O. abgeordneter dr. E. Lotichius, St. Goarshausen. realgymnasialdirector dr. Meffert, Breslau. regierungsrat a. d. Müller, director der gewerbebank, Gotha. justizrat Nebe, Naumburg a./S. prediger Neszler, Berlin. realgymnasialdirector Nodnagel, Gieszen. oberbürgermeister Pabst, Weimar. Th. Peters, Berlin. bürgermeister Peterson, Bromberg. Ludwig graf Pfeil, Hirschberg i. Schl. rittergutsbesitzer Rud. Pringsheim, Berlin. reichstags- und landtagsabgeordneter dr. Reinhold, Barmen. kaiserlich deutscher gesandter und bevollm. minister a. d. dr. freiherr v. Richthofen, Baden-Baden. graf Schack,

München. landtagsabgeordneter E. v. Schenckendorff, Görlitz. prof. Schirrmacher, Rostock. prof. Schmeding, Duisburg. reichstagsabgeordneter Schrader, Berlin. landtagsabgeordneter Seyffardt, Krefeld. geh. regierungsrat dr. Werner Siemens, Berlin. dr. Steinbeck, Berlin. prof. Stengel, Marburg. prof. Albert Stimming, Kiel. rechtsanwalt Rob. Tollkiemitt, Naumburg a./S. landtagsabgeordneter, bankdirector Thorade, Oldenburg. major a. d. und kammerherr v. Unger, Dresden. realschuldirector dr. Völker, Schoenebeck a./Elbe. prof. Anton v. Werner, Berlin. geh. justizrat v. Wilmoski, Berlin. dr. Wislicenus, generalsecretär der gesellschaft für verbreitung von volksbildung, Berlin. landgerichtsdirector Witte, Breslau. schuldirector dr. A. Wittstock, Leipzig. H. W. Vogel, prof. an der technischen hochschule, Berlin. reichstagsabgeordneter Zeitz, Meiningen.

L. Berger (Witten), mitglied des preusz. abgeordnetenhauses, Berlin. generalsecretär dr. W. Beumer, Düsseldorf. landgerichtsrat Bork, mitglied des preusz. abgeordnetenhauses, Biedenkopf. bankdirector Brand, mitglied des reichstags, Mainz. Brauns, generaldirector der 'Union', Dortmund. Julius Brockhoff, mitglied des volkswirtschaftsrates und des rheinischen provinziallandtages, Duisburg. realschuldirector prof. dr. Fr. Buchenau, Bremen. Buchner, realgymnasiallehrer, Gieszen. dr. Franz Cramer, realgymnasialdirector, Mülheim a./Rhein. prof. dr. Credé, geh. medicinalrat, Leipzig. G. Diechmann, oberingenieur a. d., Berlin. commerzienrat Fr. Euler, director des eisenwerkes, Kaiserslautern. von Eynern, mitglied des abgeordnetenhauses, Barmen. consul Fehling, mitglied des reichstages, Lübeck. geh. regierungsrat prof. dr. Finkelnburg, Godesberg. prof. W. Flemming, Kiel. A. Frederking, maschinenfabrikant, Leipzig. prof. dr. Freund, Straszburg i./E. lehrer Gallee, vorsitzender des berliner lehrervereins, Berlin. Gallenkamp, oberrealschuldirector, Berlin. oberpostdirector Graefe, Braunschweig. geheimrat dr. F. Grashof, professor am polytechnicum, Karlsruhe. dr. Grimm, groszherzogl. badischer ministerialpräsident a. d., Karlsruhe. prof. dr. Klaus Groth, Kiel. ökonomierat Grub, mitglied des reichstages, Stuttgart. dr. H. Grüneberg, fabrikbesitzer, Köln. dr. Haarmann, mitglied des reichstages, Bonn. dr. jur. Fr. Hammacher, mitglied des reichstages und des preusz. abgeordnetenhauses, vicepräsident der 'deutschen colonialgesellschaft', Berlin. Hammer, maschineninspector, Eisleben. prof. Harms, oberlehrer der oberrealschule, Oldenburg. Rob. Hasenclever, generaldirector der Rhenania, Aachen. P. Hasemann, kaiserl. staatsanwalt, hilfsarbeiter im ministerium für Elsasz-Lothringen, Straszburg. A. Hellwig, bauinspector, Eisleben. R. Henneberg, ingenieur, mitglied des reichstags, Berlin. prof. dr. Hensen, Kiel. rechtsanwalt Herse, Posen. A. Herzberg, civilingenieur, Berlin. Georg F. Heyl, commerzienrat, Charlottenburg. A. Hilbck, bergwerksdirector, Dortmund. R. Helmholtz, ingenieur, München. W. Hübener, maschinenfabrikant, Mannheim. dr. Wilhelm Jordan, Frankfurt a. M. commerzienrat dr. E. Jansen, vorsitzender des vereins zur wahrung der gemeinsamen wirtschaftlichen interessen für Rheinland und Westfalen, Dülken. seminaroberlehrer dr. Keferstein, Hamburg. Otto Keller, bankdirector, handelskammerpräsident und mitglied der städtischen schuldeputation, Duisburg. J. Khern, civilingenieur, Halle a. S. prof. Alfr. Kirchhoff, Halle a. S. sanitätsrat dr. Kleefeld, Görlitz. F. Kraft, rechtsanwalt, Gieszen. schriftsteller dr. Ernst Krause (Carus Sterne), Berlin. dr. Krumme, realschuldirector, Braunschweig. geh. commerzienrat Krupp, Essen. dr. K. Kühn, realgymnasiallehrer, Wiesbaden. A. Lammers, vorsitzender des deutschen vereins für knabenhandarbeit, Bremen. Ferd. Lange, schiffsrheder, Kiel. dr. P.

Langerhans, mitglied des preuszischen abgeordnetenhauses, Berlin. gymnasialprofessor Kurd Lasswitz, Gotha. oberbürgermeister Lehr, Duisburg. Lwowski, maschinenfabrikant, Halle a. S. dr. Marquart, Fabrikbesitzer, Kassel. Müller, oberbürgermeister in Posen, mitglied des reichstages. dr. G. Natorp, mitglied des abgeordnetenhauses, Essen. geh. rat v. Nussbaum, München. Olzem, mitglied des abgeordnetenhauses, Völklingen. Orgler, justizrat und stadtverordnetenvorsteher, Posen. Fr. Pecht, herausgeber der 'kunst für alle', München. rechtsanwalt Peters, mitglied des reichstages und des abgeordnetenhauses, Kiel. geheimer bergrat und bergwerksdirector a. d. Pfaehler, mitglied des reichstags, Wiesbaden. V. Pohlmeyer, eisenbahndirector, Dortmund. prof. dr. W. Preyer, Jena. dr. Rehfeld, geh. med.-rat, Posen. dr. Aug. Reichensperger, appellationsgerichtsrat a. d., Köln. prof. dr. Karl Reinecke, director der gewandhausconcerte in Leipzig. geh. regierungsrat prof. F. Reuleaux, Berlin. dr. Herman Riegel, herzogl. museumsdirector und professor zu Braunschweig. prof. dr. Rindfleisch, Würzburg. hofrat Gerhard Rohlfs, Weimar. prof. dr. J. Rosenthal, Erlangen. Rumpff, fabrikbesitzer, mitglied des preusz. abgeordnetenhauses, schlosz Aprath. dr. Jul. Schenkel, fabrikdirector, Braunschweig. senator dr. Schläger, mitglied des preusz. abgeordnetenhauses, Hannover. dr. O. Schlömilch, vorm. geh. schulrat im königl. sächs. cultusministerium, Dresden. gymnasialdirector Carl Schmelzer, Hamm a. Lippe. landrichter Schmieding, mitglied des abgeordnetenhauses, Dortmund. dr. Schmid, oberlandesgerichtspräsident, Braunschweig. C. Schmook, stadtrat und fabrikbesitzer, Breslau. Schreyer, director der gas- und wasserwerke, Halle a. S. M. Schröter, professor an der techn. hochschule, München. E. Schroedter, ingenieur, Düsseldorf. W. Schüchtermann, fabrikbesitzer, Dortmund. bergrat dr. Schultz, mitglied des preusz. abgeordnetenhauses, Bochum. amtsrat Seer, mitglied des abgeordnetenhauses, Rischwitz, provinz Posen. F. Seybold, mitglied des reichstags, Ansbach. A. Siegert, ingenieur, München. R. Staberow, baurat und eisenbahndirector, Dortmund. realgymnasialdirector dr. Steinbart, Duisburg. Terlinden, pfarrer an der grösz. evang. gemeinde, Duisburg. realschuldirector dr. Thum, Reichenbach i. V. lehrer Tiersch, vorsitzender des deutschen lehrervereins, Berlin. G. Ultsch, prof. der technischen hochschule, München. prof. Vietor, Marburg. commerzienrat Vygen, mitglied des preusz. abgeordnetenhauses, Duisburg. stadtrat dr. Max Weber, mitglied des preusz. abgeordnetenhauses, Berlin-Charlottenburg. J. Weidtman, generaldirector a. d., Dortmund. generalsecretär O. Wenzel, Berlin. contreadmiral a. d. Werner, Wiesbaden. Adolf Woermann, mitglied des reichstages, Hamburg. commerzienrat R. Wolf, maschinenfabrikant, Buckau-Magdeburg. commerzienrat Zimmermann, mitglied des preusz. abgeordnetenhauses, Hanau.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(14.)
BIOLOGIE UND PÄDAGOGIK
IN IHREN BEZIEHUNGEN ERÖRTERT VON EINEM GYMNASIALDIRECTOR.
(schlusz.)

VII.

'Die eiche, die palme, der wurm und der mensch, sie alle beginnen das leben auf dieselbe weise', sagt Dr. der materielle punkt, von welchem alles leben ausgeht, besteht aus einem durchsichtigen, structurlosen, halbflüssigen stoffe, der dem eiweisz gleicht. diesen stoff nennt Huxley 'den thon des schöpfers, die grundlage alles lebens'. ein nicht nachweisbares etwas macht den keim zum wurm oder zur bestie. dieses etwas wird von Dr. der töpfer genannt. da der thon überall derselbe ist, so musz die verschiedenheit im töpfer liegen. wir haben einen töpfer, der den wurm bildet, einen andern, welcher die hundeform aufbaut, wieder einen, welcher den menschen gestaltet (Dr. s. 241 f.). für diese arbeit des töpfers gilt also das gesetz der arbeitsteilung; seine arbeit besteht darin, dasz er sich selbst reproduciert. das wissenschaftliche gesetz, nach welchem dieses stattfindet, ist das der 'übereinstimmung mit dem typus'. nach diesem gesetz, das ebenfalls Darwin aufgestellt hat, ist 'jedes in die welt kommende lebende wesen genötigt, seinem abkömmling sein eignes bild aufzudrücken'. 'der den stoff in dieser seiner weise bearbeitende und dieses gesetz ausführende künstler ist das leben. es gibt sehr viele und verschiedene arten leben. das vogelleben ergreift den vogelkeim und baut ihn zu einem vogel, dem bilde seiner selbst, auf. das reptilleben ergreift einen andern keim, assimiliert ungebundenen stoff und bildet ihn zum reptil.' nach demselben gesetze wird das Christusleben gebaut. wie das vogelleben einen vogel, das bild seiner selbst, aufbaut, so baut das Christusleben einen Christen, das bild seiner selbst, in dem innern wesen des menschen auf. der lebendige Christus tritt in die seele eines menschen, dies lebens-

princip ergreift die seele, assimiliert umgebende elemente und bildet sie nach jenem gesetz zum abbild des bildenden künstlers, so geschieht es, was Paulus sagt, bis dasz Christus (darin) eine gestalt gewinne. indem Dr. auf die biologische sprache insbesondere des N. T. hinweist, meint er: 'sie (die verfasser) hatten nicht die absicht, wissenschaftlich, sondern nur genau zu sein, und ihre furchtlose genauigkeit hat sie wissenschaftlich gemacht' (vgl. 2n Kor. 5, 17; 1n Joh. 5, 18, 1n Petri 1, 3, Col. 3, 9 f., 2n Cor. 3, 18, Röm. 5, 29; 2n Cor. 2, 16).

Was entspricht nun, fragt Dr. weiter, dem protoplasma in der religiösen sphäre?

Wie die anorganische welt den stoff zur organischen liefert, so dieses den zum verstandesleben und dieses den zum religiösen leben. aus gemüts-, charakter-, sittlichen usw. anlagen kann religiöses leben geschaffen werden.

Jedes protoplasma musz zwei fähigkeiten haben: die fähigkeit zum leben und zur bildsamkeit. jene liegt in diesem fall in der unbestreitbaren sehnsucht der menschen nach gott.

Während die anorganische welt tot, also nicht bildsam ist, zeigt die pflanze schon anfänge der verwandlungsfähigkeit, und diese steigert sich beim menschen bis zum höchsten grade.

Welcher art, fragt Dr. weiter, ist das leben, der verborgene künstler, der es bildet?

'Gerade wie wir, lautet seine antwort, im organismus drei elemente haben: bildenden stoff, gebildeten und das bildungsprincip oder leben, so haben wir in der seele die alte beschaffenheit, die erneute und das umwandelnde leben'. dies letztere ist eben Christus.

Drittens fragt Dr.: was wissen wir von dem vorgang und dem plane?

So wenig ein embryo sich selbst bildet, so wenig ein mensch beim atmen, der herzthätigkeit, dem wachsen usw. etwas bewustes thut, so wenig kann er sich sein religiöses leben gestalten. 'wie das vogelleben den vogel erzeugt, so das Christusleben den Christen. was hier die biologie erklärt, lehrt dort das N. T. Christus erneut durch seinen geist die seelen der menschen.' aber der mensch hat auch etwas zu thun; wie er z. b. physische nahrung nehmen musz, so auch religiöse. wie die biologie die bedingungen des natürlichen lebens lehrt, so die offenbarung die des religiösen (Joh. 14, 23).

Nachdem nun Dr. in den folgenden capiteln in ähnlicher weise den parasitismus, tod, absterben und ewiges leben behandelt hat, kommt er im schluszcapitel, das er classification nennt, noch einmal darauf zu sprechen, dasz auch der sittlich entwickeltste mensch religiös tot ist ebenso wie das schönste krystall. so erheben sich drei reiche über einander, schlieszt er, von denen das niedrigere immer die physische lebensbasis des höheren ist. er verweist dabei auf eine stelle in Rothes 'stille stunden', wo es heiszt: 'aus den zersetzten elementen erhebt sich das mineral, aus dem verwitterten mineral

die pflanze, aus der verwesten pflanze das tier. so erhebt sich aus dem in die elemente zurücksinkenden materiellen menschen der geist, das geistige geschöpf.'

Das erste der drei reiche, fährt Dr. fort, hat keine, das zweite einmal geborene, das dritte zweimal geborene organismen. das ziel des letzteren ist heiligsein wie gott. wie in der materiellen welt mit amöben begonnen wird, so auch in der religiösen.

Gerade die annahme eines dritten reichs bietet eine analogie zu dem scheinbaren sprung vom ersten zum zweiten, so sind zwei scheidewände eher zu verstehen als eine. gerade das dritte reich ist eine wissenschaftliche forderung, continuität und vervollkommnung richtig verstanden. und wie in den natürlichen reichen der satz gilt: die quantität nimmt ab, sobald die qualität zunimmt, so auch im dritten reiche, denn viele sind berufen, aber wenige auserwählet. 'ein umfassender blick auf das ganze gebiet der natur läszt die thatsache entdecken, dasz der kreis der auserwählten allmählich sich verengert, wenn wir die stufenleiter der wesen hinansteigen. einige mineralien, aber nicht alle werden zu pflanzen; einige pflanzen, aber nicht alle, zu tieren; einige tiere, aber nicht alle, zu menschen; einige menschen, aber nicht alle, werden göttlich.'

VIII.

Bei der besprechung der lehren Drummonds habe ich länger verweilt, weil der laie durch sie am besten in die eigenartige betrachtungsweise hineingeführt wird, die ich vergleichende biologie nennen möchte; sodann weil sie dem meines erachtens wichtigsten teil der erziehung, der religiösen, die grundlagen und die grundzüge der behandlungsweise bieten.

Es liegt auf der hand, dasz wenn es gelänge durch erziehung und selbstzucht das Christusleben in der mehrzahl der Namenschristen zu wecken und zu pflegen, die heutige schul-, kirchen- und staatspädagogik unendlich vereinfacht und unermeszlich fortgeschritten wäre. das reich gottes, zu dem meines erachtens die jugend erzogen werden soll, wäre dann mit händen zu greifen.

Aber niemand wird glauben, dasz damit erfahrungsmäszig gerechnet werden darf. so sehr also auch alle christlichen erzieher den religiösen teil der vergleichenden biologie zum gegenstande ihres studiums und ihrer praxis machen müssen, so bedürfen doch auch die andern teile dieser wissenschaft der pflege.

Gehen wir wieder zurück auf den ausgangspunkt, so erinnern wir uns daran, dasz bei den lebensanfängen des natürlichen menschen mit sicherheit, d. h. der allgemeinen erfahrung entsprechend, nur von einem lust- und unlustgefühl und den daraus entstehenden begehrungen und abkehrungen geredet werden kann. jenes ist demnach als das geistige protoplasma anzusehen, das wie das körperliche die beiden fähigkeiten des lebens und der bildsamkeit haben musz. es ist allgemein anerkannt, weil aus der erfahrung geschöpft, dasz

aus jenem geistigen lebenskeim allmählich die verschiedenartigsten andern keime, fähigkeiten oder vermögen bemerkbar heraustreten und den geistigen organismus als einen immer complicierteren gestalten, ganz entsprechend den vorgängen in der natürlichen welt. aus den reizen werden erinnerungsbilder, vorstellungen; wir reden von einem gefühls- erinnerungs- und vorstellungsvermögen; die reize erregen begehrungen: wir reden von einem begehrungsvermögen; wir bemerken die gehirnthätigkeit, den intellect, den verstand, das gedächtnis. es zeigen sich triebe, welche die biologie bei allen animalischen wesen als erhaltungs- fortpflanzungs- geselligkeitstrieb festgestellt hat.

Doch die erfahrung und die aus ihr geschöpfte wissenschaft lehrt, dasz die unterscheidungsmerkmale zwischen tot und lebendig in den vier functionen der ernährung, des stoffwechsels, des wachstums und der fortpflanzung gegeben sind, so müssen auch jedem geistigen leben diese functionen eigen sein. Spencer definiert nun leben einfach dahin, dasz es die 'fortlaufende anpassung innerer beziehungen an äuszere' sei; der thätige und lebendige zusammenhang mit der umgebung ist die wichtigste lebensbedingung; der organismus kann nur so lange leben, als es ihm gelingt, sich den in seiner umgebung sich vollziehenden veränderungen anzupassen. alle organismen sind daher nur lebendig für das, zu dem sie beziehungen haben, tot für alles was über diese hinausgeht. ein baum hat beschränktere beziehungen als ein tier, ein tier weit beschränktere als ein mensch, der also die ausgedehntesten beziehungen zu seiner umgebung hat. es leuchtet ein, dasz nach alter, stand, bildung, mitteln usw. auch der menschliche beziehungskreis sehr verschieden ist. was aber für alles natürliche leben als bedingung gilt, das gilt auch für das geistige: umgebung und vererbung sind die wesentlichsten lebensbedingungen. von der letzteren musz ihrer natur entsprechend hierbei abgesehen werden; von der ersteren musz aber, wie früher, gesagt werden, dasz sie zur hälfte den menschen bestimmt. ein sorgfältiger gärtner bringt die pflanze in die umgebung, die ihr erfahrungsmäszig am zuträglichsten ist; der instinct führt das tier dahin, wo es erfahrungsmäszig am ehesten schutz und nahrung findet, dasselbe thut der mensch. dieses lebensgesetz musz aber auch auf das geistige leben passen, und es passt erfahrungsmäszig. es ist für den erzieher von entscheidendem wert, dies zu wissen und darnach zu handeln; die praktischen folgerungen, welche aus der anwendung jenes gesetzes auf die erziehung gezogen werden, liegen in der hauptsache so klar, dasz ich hier in keine allgemeine erörterung einzutreten brauche. es sind aber auch noch andere lebensgesetze, deren bezügliche anwendung nicht minder förderlich und naheliegend ist.

Das gesetz aller lebensgesetze ist das der continuität; Drummond beansprucht seine anwendung auch auf das religiöse leben, auf die übernatürliche welt; es braucht kaum hervorgehoben zu werden, dasz es durchaus mit demselben rechte und seiner natur

entsprechend auch für das geistige leben überhaupt in anspruch zu nehmen ist. darin liegt ein neuer untrüglicher beweis für die berechtigung der vergleichenden biologie.

Ferner: nur aus leben entsteht leben.

Nicht mit totem system und worten kann geistiges leben erweckt und entwickelt werden, sondern mit dem was dem leben entnommen ist und durch die lebendige, kraftvolle persönlichkeit des erziehenden übermittelt wird. es liegt in der natur dieses verhältnisses, dasz dann auch für das leben erzogen wird. wie das natürliche leben unbeobachtet entsteht, so auch das geistige; wie jenes sich allmählich entwickelt, so auch dieses; und je höher das geistige über dem natürlichen steht, desto langsamer geht die entwicklung. ein anhänger Darwins sagte einmal: 'die entwicklungsgeschichte des individuums erscheint als eine kurze und vereinfachte wiederholung, gewissermaszen als eine recapitulation des entwicklungsgangs der arten.' ebenso soll die geistige entwicklung des einzelnen menschen gewissermaszen eine recapitulation des geistigen entwicklungsgangs der menschheit sein. daher die forderung historischer continuität in bildung und erziehung, wie sie das gymnasium stellt und zu erfüllen sucht, der wissenschaft von den lebensgesetzen durchaus entspricht. dieselbe wissenschaft hat ferner festgestellt, dasz zwar theoretisch drei lebensmöglichkeiten vorhanden sind: vervollkommnung, entartung und gleichgewicht. die biologische erfahrung beweist aber, dasz die letztere form in der regel auszer betracht bleibt (vgl. insbesondere Dahl a. o. s. 26 ff.). wie bei mangelnder pflege gartenpflanzen und haustiere entarten und zu ihren urformen zurückkehren, so geht es auch mit allen geistigen anlagen der menschen. die macht des typus zieht die culturpflanze zu sich zurück, wenn keine gegenwirkung ausgeübt wird; ohne gegengift wirkt das gift tötlich. auch im menschen liegt jene neigung zur entartung; auch im geistigen teil des menschen: der hang zum verwahrlosen, die neigung zum schlechten werden überall siegen und zur entartung führen, wo die geistige und sittliche anlage nicht gepflegt wird, wo der mensch das gegengift nicht gebrauchen lernt, was ihm gott in seinen idealen anlagen, und seinem gewissen verliehen hat.

Anderseits ist die vervollkommnung ebenfalls ein trieb der lebenswesen; nur musz er unablässig gepflegt werden. der geistige mensch musz unablässig dazu angehalten werden bzw. sich selbst anhalten, geistig zu säen, damit er auch ernten kann; geist und charakter zu vervollkommnen, damit er seinen lebenszweck erfüllen kann. der maulwurf, der sein leben unter der erdoberfläche zubringt, verliert das augenlicht, das er nicht gebraucht hat; es gibt, wie oben bemerkt, tiere, die zwar gesichtswerkzeuge haben, aber kein gesicht, weil sie es nicht gebraucht haben. was die lebewesen nicht gebrauchen, läszt die natur als überflüssig absterben, oder wenigstens verkümmern. 'es erklärt sich dies leicht dadurch, meint Dahl (a. o. s. 30), dasz diejenigen tiere, welche für die erzeugung und erhaltung

derselben keine nahrung aufzunehmen brauchen, einen entschiedenen vorteil besitzen.' die anwendung auf das geistige gebiet liegt nahe genug.

Die natur hat aber noch weitere strafen über die verhängt, welche das gesetz der vervollkommnung nicht achten und das gesetz der arbeit umgehen dadurch dasz sie bei andern betteln gehen, dasz sie sich schutz oder nahrung, oder beides ohne anstrengung durch andere wesen verschaffen; es sind das die wesen, welche die biologie mit dem namen der parasiten oder halbparasiten gebrandmarkt hat.

Dem massenhaften auftreten des parasitismus in der natürlichen welt entspricht der in der geistigen. die eignen gaben läszt man aus trägheit verfallen und fristet eine häszliche und kümmerliche existenz durch den fleisz anderer. in der erziehung kann dies parasitencapitel nicht früh genug eingehend und nachdrücklich zur sprache und nachachtung gebracht werden. die geschichte zeigt den untergang ganzer völker auf, die die entwicklung ihrer kräfte versäumt haben; die tägliche erfahrung führt uns gar viele glückspilze vor, die das brandmal des parasitismus an der stirne tragen.

Drummond hat in dem capitel vom absterben schon gezeigt, wie die dem parasitismus entgegengesetzte geistige bzw. religiöse erscheinungsform, die selbstverleugnung biologisch entstanden zu denken ist. indem er von der wiedergeburt ausgeht, zeigt er, wie der neugeborene gott leben will, also der sünde sterben musz. biologisch gesprochen: er wird die zahl seiner beziehungen freiwillig mindern. dies kann je nach den umständen durch plötzlichen tod, allmähliches absterben, oder beschränkung geschehen. dieses beschränkungsverfahren nennt Dr. mit recht eine kunst, die niemand einen andern lehren kann, und doch musz sie gerade besonders häufig geübt werden. und wenn Dr. mit recht sagt, dasz die beschränkung des natürlichen lebens vielfach die notwendige bedingung des vollen genuszes des religiösen ist, so ist dies auch für alles geistige in anspruch zu nehmen. auch hier heiszt es sich auf wenige grosze punkte concentrieren — 'in der beschränkung zeigt sich erst der meister' — und damit der genusz des bessern ermöglicht werden kann, musz concentrierung, beschränkung, d. i. selbstverleugnung geübt werden. 'wer sich weigert, sagt deshalb Dr., selbstverleugnung zu üben, bleibt eben mit seinem unverleugneten selbst zurück. die zucht dieses lebens hat dieses selbst vernichten sollen; da ihr aber ausgewichen worden, so ist ihr zweck vereitelt. indem sie gesucht hat, ihr leben zu gewinnen, hat sie es in wirklichkeit verloren.'

Für das natürliche wachstum gelten wie gesagt zwei gesetze, dasz es spontan und geheimnisvoll geschieht. dieselben gelten auch für das geistige wachstum. so wenig sich jemand eine elle zusetzen kann, so wenig kann er sich diese oder jene geisteshöhe verschaffen. er kann weder körperlich noch geistig mit irgend einem erfolg wachsen wollen. daraus könnte gefolgert werden, dasz das wachstum ohne sein zuthun möglich sei. das ist aber nicht möglich, denn die

voraussetzung für beide arten von wachstum ist die arbeit; die natur sieht in dieser, in der anstrengung, z. b. um schutz und nahrung die mittel zur vervollkommnung und bestraft daher deren vernachlässigung und jener umgehung im parasitismus. also ohne redliche arbeit kann es auch kein geistiges wachstum geben, obgleich es seiner natur nach spontan ist. es ist aber auch geheimnisvoll. wie mancher schulmann wird sich aus seiner praxis erinnern, dasz er sich bei einem schüler unerhört nicht blosz über die ergebnisse des geistigen wachstums, sondern auch über die möglichkeit desselben, die namentlich von jungen lehrern so oft geleugnet wird, auch bis zuletzt getäuscht hat. welche bedeutung das biologische gesetz der arbeitsteilung auch auf dem gebiete der geistigen arbeit bereits erlangt hat, bedarf keiner ausführung. weniger bekannt und beachtet ist das der correlation, welches in der erziehung eine ganz erhebliche bedeutung hat. dieses gesetz lehrt, dasz alle organe zu einander in einem abhängigkeitsverhältnis stehen, dessen aufrechterhaltung die gesundheit ja das leben des ganzen organismus bedingt. wem fällt nicht die schöne erzählung vom bauch und den gliedern ein? dasz dies abhängigkeitsverhältnis auch für die verschiedenen geistigen organe gilt, kann jeder an sich und jeder aufmerksame erzieher und lehrer an seinen zöglingen und schülern bemerken. in wie weit die öffentlichen höhern schulen sich der bedeutung dieses gesetzes bewust sind und dem entsprechend verfahren haben, will ich unerörtert lassen.

Es ist unzweifelhaft festgestellt, dasz es tiere gibt, denen eine gewisse fertigkeit angeboren ist; z. b. stellt eine junge spinne, die noch nie ein netz gesehen hat, ihr erstes gewebe mit demselben kunstfertigen geschick her wie ihr letztes (vgl. Dahl a. o. s. 67 ff.). mir ist keine thatsache bekannt, dasz man dergleichen angeborene fertigkeiten ohne weiteres dem menschen zuschreiben könnte. es hat für meinen gegenstand keinen erheblichen wert, hierüber in eine erörterung einzutreten. man wird aber unwidersprochen behaupten dürfen, dasz in sehr vielen fällen anlagen zu solchen fertigkeiten im natürlichen menschen vorhanden sind, die durch irgend welches zusammentreffen von umständen zu leben, kraft, entwicklung und vervollkommnung gelangen. es liegt in der natur der sache, dasz je einseitiger und nivellierender erziehung und unterricht sind, je ungünstiger die umgebung des beanlagten für die entwicklung gerade seiner anlage ist, desto unwahrscheinlicher die ausgestaltung derselben werden musz. als gegenbeweis kann hierbei aber nicht geltend gemacht werden, dasz in einzelnen fällen diese anlage trotz ungünstiger umstände zu staunenswerter entfaltung gelangt ist. dies kann ebenso durch die auszergewöhnliche kraft der angebornen oder vererbten anlage erklärt werden als durch die erfahrung, dasz das zusammentreffen bestimmter umstände, welches jene anlage belebt und befruchtet hat, z. t. unbewust, z. t. unbeobachtet erfolgt ist.

Hierhin gehören nicht blosz die anlagen zu fertigkeiten, son-

dern auch zu künstlerischem, wissenschaftlichem und verwandtem schaffen und hervorbringen.

Es ist allgemein anerkannt, dasz rassen-, völker-, national-, namens- und familientypen nicht blosz in der körper- sondern auch in der gemüts- charakter- und verstandes- kurz der ganzen geistigen beschaffenheit bemerkbar sind. so viel man hier auch der vererbung und der umgebung zuschreiben mag, ganz vermag man mit dieser meines erachtens jene typischen unterschiede nicht zu erklären. nach meiner überzeugung wirkt hierbei das biologische gesetz mit, welches die übereinstimmung mit dem typus genannt wird. wie es im tierreich die verschiedensten organisationsformen, typen gibt, z. b. einen reptil-, einen vogel-, einen hund- usw. typus, so gibt es auch im geistigen leben dergleichen formen, welche sich in den einzelwesen ausgestalten. am einleuchtendsten scheint mir dies für die verschiedenheit der nationalen eigenarten zu sein. wie es ein vogel-, löwen-, pferdeleben gibt, welches sich in den einzelerscheinungen ausgestaltet, so gibt es auch einen Neger-, Romanen-, Deutschentypus und zwar nicht blosz für die körperliche, sondern auch für die geistige beschaffenheit; ob dies gesetz im vergleich zu dem der vererbung und umgebung ein secundäres ist, hat für meinen zweck keine wesentliche bedeutung.

Der raum, den mir diese zeitschrift gestatten kann, und die zeit, die mir mein amt gewährt, lassen es nicht zu, dasz ich die vorher gegebenen andeutungen bis ins einzelne ausführe und auf dasselbe zur anwendung bringe.

Ehe ich aber zu einer schlieszlichen zusammenfassung komme, will ich noch einen punkt zur sprache bringen.

Wie es unzweifelhaft unermeszlicher zeiträume bedurft hat, um aus dem protoplasma die gestalt des menschen zu bilden, wie er in den letzten jahrtausenden zur erscheinung gekommen ist, so hat auch das geistige protoplasma ungemessene entwicklungs- und umgestaltungsperioden durchlaufen müssen, um bei dem heutigen culturmenschen anzukommen. man erwäge nur die bildung der sprachen, sitten, künste, wissenschaften, nationen, staaten und kirchen. die bewuste wie die unbewuste erziehung hat die auszerordentliche aufgabe den culturmenschen für alle diese lebensgebiete in irgend einem grade so weit vorzubilden, dasz die öffentlichen gewalten und das bewust gewordene selbst diese erziehung mit erfolg fortzusetzen vermögen. dies kann nur geschehen unter berücksichtigung der biologischen gesetze, die, wie oben gezeigt, auch auf dem geistigen gebiete wirksam sind. nur öffentliches leben kann zum leben und wirken in demselben erziehen, nur kirchliches für kirchliches, nur nationales für nationales, nur gesellschaftliches für gesellschaftliches, nur wissenschaftliches für wissenschaftliches, nur künstler für kunstwirken und -leben, denn omne vivum ex vivo. wer nicht in verbindung mit dem lebenspendenden gebracht ist, kann nicht leben. ich bin weit entfernt von der thörichten zumuthung, dasz die höhern

schulen versuchen sollten, für alle diese gebiete planmäszig nach den oben angeführten gesetzen vorzubilden; es musz aber von ihnen, zumal den gymnasien, welche die vorbildung der leitenden gesellschaftsclassen fast allein in der hand haben, ohne frage gefordert werden, dasz sie mit takt die verschiedenen anlagen ihrer zöglinge zu berücksichtigen und zu fördern wissen, und dasz sie mit umsicht eine vorbildung gewähren, die ihren zöglingen die möglichkeit bietet, nicht blosz den für sie passenden beruf zu ergreifen, sondern auch so viel ausblicke auf die übrigen lebensgebiete anzuregen, dasz später ein verständnis für dieselben und eine orientierung auf denselben mit einiger sicherheit erwartet werden darf. ich bin der meinung, dasz dies gegenwärtig weder durch den unterrichtsstoff, noch durch die lehrweise, noch durch die lehr- und schulverfassung ausreichend gewährleistet wird. indem ich mich schon gleich hier dagegen verwahre, dasz ich dies ausschlieszlich oder vorwiegend dem gymnasium selbst schuld gebe, unterlasse ich es aus den oben beregten gründen, diese meine überzeugung im einzelnen zu begründen und mit gegenvorschlägen hervorzutreten.

IX.

Ich fasse am schlusz dieser skizze noch einmal die hauptpunkte zusammen.

Als lebewesen ist der mensch den gesetzen des lebens, welche die wissenschaft vom leben, die biologie, erforscht, unterworfen. da diese wissenschaft als das gesetz aller lebensgesetze die continuität, die stetigkeit mit recht aufgestellt hat, so musz der geltungsbereich derselben auch auf das geistige und religiöse leben erstreckt werden.

Aus diesen gründen sowie in anbetracht der thatsache, dasz keine wissenschaftliche psychologie besteht, kann die erziehungswissenschaft nur auf die lebensgesetze und die aus der beobachtung der innern lebensvorgänge im menschen gewonnenen thatsachen gegründet werden.

Da es meines erachtens die aufgabe der erziehung ist, für das reich gottes zu erziehen, so ist die erweckung und pflege des religiösen, des göttlichen lebens im menschen die erste und wichtigste pflicht jeder erziehungsthätigkeit. eine vortreffliche anweisung gibt hierzu die arbeit von Drummond.

Da es die aufgabe des Christen ist, sich in dieser welt für jene vorzubilden, so ist es hier seine nächste pflicht den von gott eingesetzten ordnungen gegenüber seine schuldigkeit zu thun. zu diesen ordnungen gehören in erster reihe: familie, gemeinde, staat, nation, kirche, gesellschaft, kunst und wissenschaft. für die brauchbarkeit in und das verständnis für diese lebensordnungen hat erziehung und unterricht, zumal im gymnasium, vorzubilden und vorzubereiten. diese christliche forderung entspricht ebenso dem öffentlichen wohl wie den anforderungen der öffentlichen gewalten.

Da, wie bemerkt, die erziehung auf die biologischen gesetze

und die beobachteten thatsachen des innern lebens zu gründen ist, so sind folgende gesichtspunkte und factoren als wesentlich zur erreichung des erziehungs- und bildungszieles anzusehen.

Bei dem engen zusammenhang zwischen körper und geist ist zunächst die bildung und pflege jenes von hoher bedeutung. da verkümmert was nicht geübt und gepflegt wird, so würde die vernachlässigung der körperpflege die körperlichen organe zum träger der geistigen functionen mehr oder weniger untauglich machen. die biologie lehrt mit ganz besonderem nachdrucke und begründet die wahrheit des bekannten wortes: mens sana in corpore sano. körperliche straffheit, zucht, abhärtung und das daraus folgende selbstvertrauen auf die körperliche kraft sind ein mächtiges bollwerk gegen erschlaffung, zuchtlosigkeit, verweichlichung und schwäche des gefühls- und geisteslebens.

Da bei den anfängen des innern lebens zunächst nur lust- und unlustgefühl beobachtet werden kann, diese aber ein begehren wecken, welches sich des wollenden ichs zu bemächtigen sucht, so musz die erziehung bei den begehrungen, deren befriedigung unstatthaft ist, darauf ausgehen, einem solchen begehrungszug einen parallelzug zu geben, dem es gelingen kann sich früher des wollenden ichs zu bemächtigen. die schnelligkeit der fahrt wird bei beiden zügen wesentlich durch die bewegungskraft der erinnerungen und vorstellungen, wahrnehmungen und beobachtungen, stimmungen und gefühle, der phantasie, des verstandes, des gedächtnisses und gefühls, der triebe und anlagen bestimmt.

Gemäsz den biologischen gesetzen der umgebung und vervollkommnung ist es demnach für die erziehung von wesentlichster bedeutung, so früh und nachdrücklich als möglich, das zu gott aufstrebende, das ideale, das gewissen, den religionstrieb mit allen zu gebote stehenden mitteln zu beleben und zu stärken; insbesondere dem gesetz der umgebung entsprechend, das gewissen wie alle übrigen seelischen anlagen und kräfte in eine umgebung von anschauungen, erinnerungen, gefühlen, vorstellungen usw. zu bringen und in ihnen zu erhalten, welche der neigung zur entartung, zur materialisierung entgegenwirken, welche den gewissenszug so zu beschleunigen vermögen, dasz er dem begehrungszug nach befriedigung unstatthafter lust oder unlust bei dem wollenden ich den vorsprung abgewinnt. der zum Christusleben gesteigerte religiöse trieb ist die einzige kraft, die stärker als alle übrigen dem gewissenszug den vorsprung in der regel zu sichern vermag. gefühl, phantasie, verstand, gedächtnis fortwährend mit bildern, beispielen, gedanken und vorstellungen des guten und idealen zu nähren ist darum ein wesentlicher teil der erziehungsthätigkeit, welche dem menschen die willensrichtung nach dem guten, wahren und schönen geben will. zucht und gewöhnung, ordnung und thätigkeit sind auch vom biologischen standpunkte unentbehrliche hilfstruppen des erziehers, der sich des selbsts seines zöglings versichern will.

Hierzu kommt nun das biologische gesetz von der lebenserweckung: leben kommt nur aus leben. die erfahrung lehrt, dasz oft ein ereignis des umgebenden lebens auch den hartnäckigsten sünder zur ein- und umkehr bringt.

Nur was vom wirklichen leben, von einer lebensvollen persönlichkeit ausgeht wirkt im zögling. nur ein charakter kann deshalb einen charakter, nur tugend tugend, nur liebe liebe, nur vertrauen vertrauen usw. schaffen.

Wie aber die durch den nervenreiz hervorgebrachte empfindung auch nach dem verschwinden jenes als sinn-, erinnerungsbild zurückbleibt, so kann nicht blosz leben und lebendiges beispiel, sondern auch erzählung erinnerungsbilder schaffen, nur musz sie lebensvoll sein; sie musz vom herzen kommen, um zum herzen zu sprechen. 'was ihr nicht fühlt, ihr könnt es nicht erjagen'. das ausmalen bis ins einzelne, das concrete, natürliche, plastische und individuelle ist lebensweckend. darum wirkt auch die lectüre der alten — richtig betrieben — Shakespeares und Goethes auf eine jugend, die nicht schon abgestumpft ist, oft mit elementarer gewalt.

Auch hierbei musz der erzieher das gesetz der correlation immer im auge behalten. die lebensbeziehungen des heutigen culturmenschen nach auszen sind wesentlich bestimmt durch familie, gemeinde, nation, staat, gesellschaft, kirche, kunst und wissenschaft. die beziehungen zu familie, gemeinde, staat und kirche in vollem leben und ganzer kraft zu erhalten ist, wie die erfahrung bzw. die geschichte lehrt, unmöglich ohne liebe, gemeinsinn, pflichtgefühl und opfermut. es ist zwar nicht zu leugnen, dasz zur erhaltung des familiensinns und -lebens gerade die mächtigsten naturtriebe: erhaltungs-, fortpflanzungs- und geselligkeitstrieb entscheidend mitwirken, so dasz dieses leben in der regel in seinem äuszern bestand 'durch hunger und durch liebe' erhalten zu werden pflegt; dasz aber für die erhaltung des vollen lebens die wirkungen jener triebe allein keine bürgschaft geben, lehrt erfahrung und geschichte. das gemeinde- und staatsleben ist zwar auch durch einen wohlverstandenen egoismus in den breiten massen des volks zu gewöhnlichen zeiten zu erhalten; da aber die selbstsucht erfahrungsmäszig mit diesem leben und dessen forderungen häufig genug in conflict gerät, zumal in schweren zeiten, da sie ferner bei den leitenden ständen zu keiner zeit ausreicht, so bedarf es hier immer der hebel des gemeinsinns, pflichtgefühls und opfermuts. durch beispiel und erzählung musz zur belebung dieser idealen züge jeder erzieher mit allen kräften zu wirken suchen.

Dasz kirchliche leben, welches diesen namen in wirklichkeit verdient, ohne lebendiges Christusleben nicht bestehen kann, bedarf keines beweises.

Da das nationale leben bei den Deutschen noch immer nicht in der vollkraft pulsiert, so ist es eine wichtige aufgabe jedes deutschen erziehers und lehrers auf die stärkung desselben hinzuwirken. dies

geschieht wie überall zunächst durch sein eignes beispiel, sodann vor allem durch die lebensvolle behandlung der geschichte und des deutschen unterrichts. die groszen männer der deutschen geschichte müssen den zöglingen in voller lebenskraft und -grösze in die seele treten; die helden der deutschen dichtung musz der schüler in sich aufnehmen wie fleisch von seinem fleisch, blut von seinem blut; aus seinem lebensmark heraus werden dann jene sein nationales leben, seine nationale gesinnung bilden, wie die typischen lebensformen die natürlichen arten in der animalischen welt (gesetz der übereinstimmung mit dem typus). es entspricht dem gesetz der continuität wie dem der lebengebung, dasz nicht blosz die kenntnis der nationalen geschichte und der beiden blüteperioden deutscher litteratur den schülern auf eine lebensvolle weise übermittelt wird, sondern auch die des mittelhochdeutschen, der sprache der ersten blüteperiode. auch hier musz der erzieher und lehrer dem gesetz der correlation gehorchen und ihm geltung zu verschaffen suchen, um schon hier den entartungen entgegenzuwirken, welche als parteiwut und chauvinismus das moderne culturleben beflecken. bei der pflege des kunstlebens ist in sculptur, malerei und architektur für die erziehung bzw. geschmacksbildung die anschauung von erster und entscheidender bedeutung. von übler wirkung ist hierbei das besehen von carricaturen und unschönen bildern usw., schlimmer wirkt insbesondere eine richtung der modernen malerei durch erregung von sinnlichkeit; wie die öffentliche gewalt Markartausstellungen und ähnliches gestatten kann, ist vom standpunkt des erziehers nicht zu verstehen. die moderne architektur wirkt nicht selten durch das planlose vielerlei ihrer producte unharmonisch, verwirrt und trübt die ästhetische anlage. auch die moderne musik leidet an schlimmen fehlern: z. t. verflacht, z. t. prickelt sie, z. t. stumpft sie ab, z. t. überspannt sie. dasz die theater und schaustellungen aller art, sowie die schamlose berichterstattung vieler öffentlichen blätter vielfach von den schlimmsten wirkungen auf die schuljugend sind, bedarf leider keines beweises. zu den schaustellungen dieser art gehören ohne zweifel auch die weiblichen modeexemplare der modernen gesellschaft.

Ein starkes hindernis für die thätigkeit des erziehers liegt ferner in den vielfach verkehrten richtungen der modernen litteratur von den geschmacklosen, aufregenden und abstumpfenden Indianergeschichten bis zum seichten klingklang der spielmannspoesie und der sumpfluft des gesellschaftsromans. in der lectüre der deutschen classiker und einer guten schülerbibliothek hat hier das gymnasium mächtige gegenmittel. nur musz es sich hüten durch einseitigkeit poetasterei und das zu fördern, was den vornehmen namen ästhetische weltanschauung trägt; beide sind jeder reellen lebensarbeit in hohem masze gefährlich.

Für die bildung des geselligkeitstriebs, die erweckung des corpsgeistes, die förderung guter sitte hat der erfahrene erzieher

und lehrer nicht wenig mittel, die freilich nach den umständen verschieden sind und nur wirken, wenn sie nicht künstlich sind.

Das wissenschaftliche leben zu wecken und zu stärken wird neuerdings von vielen lehrern und erziehern als ganz besonders schwierig bezeichnet. es liegt dies ohne zweifel z. t. an der genusz- und erwerbsucht, dem materialismus des zeitalters, z. t. an den vertretern der wissenschaft selbst, z. t. an der schulmäszigen behandlung derselben. so lange noch bis in die oberste classe der grammatische und extemporale-drill die lectüre der classiker einschränkt und entstellt, so lange das zahlenpauken, kritisieren und verstiegene philosophieren die geschichte bzw. den deutschen unterricht, die nomenclatur die naturgeschichte usw. beschweren, kurz so lange worte, schemata, systeme, formeln herschen, gibt es keine möglichkeit, wissenschaftliches leben zu erwecken, denn

omne vivum ex vivo.

28.

WELCHE FRAGEN IN BETREFF DER EINRICHTUNG UND BESCHAFFENHEIT DES LATEINISCHEN UNTERRICHTS DER GYMNASIEN VERDIENEN ZUR ZEIT AM MEISTEN AUFMERKSAMKEIT UND WIE IST DAZU STELLUNG ZU NEHMEN?

---

1. Die fülle und manigfaltigkeit der zur zeit aufgeworfenen den lateinischen unterricht betreffenden fragen.

Wir sind kaum zehn jahre von jener zeit entfernt, von der Erler in seiner bekannten übersicht über die verhandlungen der directorenconferenzen Preuszens misbilligend bemerkt, der lateinische (und der griechische) unterricht sei nicht so häufig gegenstand jener verhandlungen gewesen, als er bei seiner wichtigkeit verdiene. wie wenig ein solcher tadel heute zutreffen würde, möge eine kurze übersicht über die wichtigsten hierauf bezüglichen themata der directorenconferenzen seit dem jahre 1877 zeigen. es wurde verhandelt 1877 in Westfalen 'über die Perthesschen reformvorschläge', 1879 in Pommern 'über die aussprache des lateinischen', 1881 in Westfalen 'über den lateinischen aufsatz, seine berechtigung und die art seiner behandlung', 'über das richtige verhältnis zwischen grammatik und lectüre im fremdsprachlichen unterricht', 'über die handhabung des mündlichen und schriftlichen extemporales in den verschiedenen sprachen und classen', endlich über die frage: 'wie kann die schule dem misbrauch von übersetzungen und gedruckten präparationen von seiten der schüler entgegentreten?' 1882 in Hannover 'über die

begrenzung des unterrichts in lateinischer stilistik', 'über wert und methode der extemporalien', 1883 in Sachsen 'über den unterricht im lateinischen auf den gymnasien und realgymnasien' sowie über die frage: 'inwiefern sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen grundsätze für den unterricht in den höheren schulen zu verwerten?' 1885 in Posen 'über die verteilung der lehrpensen im lateinischen nach einführung der revidierten lehrpläne vom 31 märz 1882', 'über die in der provinz eingeführten sprachlichen lehrmittel (darunter die lateinischen grammatiken und übungsbücher)', in Hannover 'über die behandlung lateinischer dichter auf höheren lehranstalten', in Schlesien über die frage: 'wie lehrt man latein sprechen?', in Pommern 'über die lateinische lectüre an gymnasien', 1886 endlich in Preuszen 'über ziel und methode des lateinischen unterrichts auf dem gymnasium mit rücksicht auf die revidierten lehrpläne vom 31 märz 1882'.

Dazu kommen die erörterungen über den lateinischen unterricht in den versammlungen deutscher philologen und schulmänner — ich erinnere nur an Ecksteins fünf thesen in Wiesbaden 1878 und an die beratungen der pädagogischen section der Karlsruher philologenversammlung 1882; sodann die zahlreichen aufsätze in den philologischen und pädagogischen zeitschriften und die einzelschriften, welche sich in verwirrender fülle über die manigfaltigsten punkte und fragen des lateinischen unterrichts verbreiten. da wird die frage aufgeworfen[1], 'ob eine oder zwei grammatiken für eine anstalt, ob grammatiken, in denen die resultate der sprachvergleichung verwertet sind, ob eine parallelgrammatik, ob grammatiken nach dem system der junggrammatiker, ob in sexta mit einem lesebuche oder übungsbuch zu beginnen, ob vocabularien mit grammatischer, alphabetischer oder etymologischer anordnung, ob inductive oder deductive methode für den anfang vorzuziehen sei, wie und in welchem umfange das exponieren und das componieren zu betreiben sei' usw. und auch die schriften, welche allgemeinere ziele verfolgen, wie die des grafen Pfeil: 'unser höheres schulwesen ist schwer krank', oder des anonymus: 'quo usque tandem'; 'der sprachunterricht musz umkehren, ein beitrag zur überbürdungsfrage', oder Fricke: 'überbürdung der schuljugend' haben doch vor allem das latein im auge, wenn sie behaupten, 'die schüler müsten sich nach einübung der formenlehre ihre grammatik selbst machen', wenn 'eine grammatik ohne regeln nur mit beispielen' verlangt wird, wenn gefordert wird, dasz 'fremde sprachen überhaupt ohne grammatik gelernt werden', wenn man schreibt: 'das übersetzen in fremde sprachen ist eine kunst, die die schule nichts angeht', oder wenn man endlich beweisen will, dasz 'das studium der grammatik durchaus keine erhöhung der bildung erziele'.

[1] siehe Völcker 'briefliche mitteilungen über die wahl lat. übungsbücher'. in diesen jahrb. 1883 s. 594.

Aus dieser kurzen übersicht ergibt sich, dasz der lateinische unterricht jetzt im vordergrunde der überhaupt sehr lebhaften pädagogisch-didaktischen bewegung steht und dasz unser thema sehr zeitgemäsz ist. zugleich aber entspringt aus der fülle der fragen keine geringe schwierigkeit, diejenigen herauszufinden, 'welche zur zeit am meisten aufmerksamkeit verdienen'.

2. Das ziel des lateinischen unterrichts nach den lehrplänen vom 31 märz 1882.

Da das thema von denjenigen fragen spricht, welche die einrichtung und die beschaffenheit des lateinischen unterrichts betreffen, so bleiben die ziele desselben auszer frage. da nun einrichtung und beschaffenheit des unterrichts zweckmäszig sein soll, d. h. geeignet, das ziel möglichst vollkommen zu erreichen, so verdienen offenbar diejenigen fragen die gröste aufmerksamkeit, deren lösung für die erreichung des zieles von der grösten wichtigkeit ist.

Das ziel des lateinischen unterrichts auf gymnasien ist in den lehrplänen vom 31 märz 1882 festgestellt. danach ist die lehraufgabe der gymnasien im lateinischen eine vierfache: 1) sicherheit in der lateinischen formenlehre. 2) erwerbung eines wortschatzes, der zum verständnis der schriften der classischen periode, so weit sie nicht speciell technischen inhalts sind, ausreicht, zu festem besitz für spätere studien und als grundlage zum verständnis der daraus hervorgegangenen modernen sprachen. 3) lectüre einer auswahl der dem bildungsgrade der schüler zugänglichen bedeutendsten werke der classischen litteratur; die lectüre hat auf grammatisch genauem verständnis beruhend zu einer auffassung und wertschätzung des inhalts und der form zu führen. 4) fertigkeit die lateinische sprache innerhalb des durch die lectüre bestimmten gedankenkreises schriftlich ohne grobe incorrectheiten und mit einiger gewandtheit zu verwenden.

Dasz diese vier lehraufgaben aber nicht gleichwertig sind, sondern unter ihnen die lectüre die hauptstellung einnimmt, und die andern ihr zu dienen haben, das läszt sich sowohl aus dem wortlaut der bestimmungen entnehmen, als auch sprechen es die 'erläuterungen' mit aller wünschenswerten deutlichkeit aus. besonders wird betont, dasz die grammatik der lectüre zu dienen hat; die umkehr dieses verhältnisses wird mit scharfen worten gerügt. der wortschatz soll zum verständnis der schriften der classischen periode ausreichen; derselbe wird dann in zweiter linie auch 'für spätere studien und zum verständnis der modernen sprachen' dienen. auch den übungen im lateinschreiben und -sprechen wird ausdrücklich ein eignes ziel abgesprochen, auch sie werden ausdrücklich in den dienst der lectüre gestellt; ja in den untern classen sind sie 'ein unentbehrliches mittel zu fester aneignung der grammatik und des wortschatzes', also ein mittel zum mittel. ordnet man demnach die vier lehraufgaben nach ihrer bedeutung, so steht an erster stelle die

lectüre, an zweiter die grammatik und wortkenntnis als mittel zur lectüre, an dritter die schreib- und sprechübungen als mittel für die drei andern.

Für die art der lectüre wird vorgeschrieben: 1) sprachliche genauigkeit als grundlage; 2) auffassung der gedanken und 3) der kunstform als ergebnis; auf der ersten forderung beruht 'der formal bildende einflusz des lateinischen unterrichts'; aus der zweiten und dritten 'soll sich der anfang derjenigen entwicklung ergeben, welche in ihrer vollendung als classische bildung bezeichnet wird'. was für den zweck gilt, ist auch maszgebend für die anwendung der mittel. also wird auch die behandlung der grammatik, die aneignung des wortschatzes, die übung im lateinschreiben und -sprechen, insofern sie auf sprachliche genauigkeit bei der lectüre ausgehen, formal bildend wirken, insofern sie zur auffassung des gedankeninhalts und der kunstform beitragen, die classische bildung begründen helfen.

Mit dieser feststellung des zieles nehmen die 'revidierten lehrpläne' mit groszer sicherheit ihre stellung inmitten des lebhaften streites der geister, welcher sich um den lateinischen unterricht erhoben hat. durch die starke betonung der lectüre als der hauptaufgabe des lateinischen unterrichts tragen sie dem realismus unserer tage rechnung in der richtigen erkenntnis 'dasz die schule fühlung behalten musz mit den groszen strömungen, welche das volksleben bestimmen'; anderseits geben sie sehr bestimmt die grenze an, bei deren überschreitung der realismus einseitig und schädlich werden würde. von dieser durch die revidierten lehrpläne uns angewiesenen warte aus wollen wir nun umschau halten und sehen, welche fragen die im thema bezeichnete eigenschaft haben und wie dazu stellung zu nehmen ist.

Bei dieser umschau scheinen uns zwei gruppen von fragen zur zeit besonders der aufmerksamkeit würdig: 1) eine kleinere gruppe, welche einige die lectüre an sich angehende fragen umschlieszt und 2) eine gröszere, welche das verhältnis der lectüre zu den übrigen teilen des lateinischen unterrichts umfaszt und somit die gesamte beschaffenheit und einrichtung des lateinischen unterrichts betrifft.

3. Die auswahl der lectüre.

Von der grösten wichtigkeit für den erfolg des lateinischen gymnasialunterrichts musz bei der centralen stellung der lectüre die frage sein: 'was soll gelesen werden?' sehr richtig sprechen sich darüber die erläuterungen aus und man wird gewis zustimmen, wenn sie diesen punkt besonders 'der erörterung der fachconferenzen der einzelnen lehrcollegien und directorenconferenzen, sowie in abhandlungen der fachzeitschriften auf grund der gemachten erfahrungen zur weitern klärung' empfehlen. diese empfehlung ist so gewissenhaft befolgt worden, dasz jetzt die auswahl der lectüre innerhalb gewisser grenzen feststeht. nur möchte ich mich einer warnung von Weissenfels in der zeitschrift für gymnasialwesen 1886 im september-

heft anschlieszen, welcher sehr richtig auf die neigung hinweist, die lateinische lectüre in den dienst der geschichte zu stellen, sie also wieder zum mittel eines auszer ihr liegenden zweckes zu machen. es mag dies vielfach unbewust unter dem einflusz des starken historischen, besonders culturhistorischen zuges unserer zeit geschehen. am stärksten tritt dies hervor bei der auswahl der Cicerolectüre, wo jetzt die briefe und die historisch wichtigen reden entschieden vor den historisch weniger bedeutenden reden, den philosophischen und rhetorischen schriften bevorzugt werden. das ist ein falsches princip, das unter umständen bedenkliche folgen haben kann. zu berücksichtigen sind meines erachtens drei forderungen: 1) der gedankengehalt musz der classenstufe angepasst, ebenso die sprache nicht zu leicht und nicht zu schwer sein. 2) es musz gesunde kost sein für verstand, herz, phantasie und willen. 2) die form musz classisch sein. ob die schrift auch historisch wertvoll ist, kommt erst in zweiter linie in betracht. von diesem standpunkte aus möchte ich für Ciceros reden für den Roscius aus Ameria und für den dichter Archias ein gutes wort einlegen, aber gegen die lectüre von Ciceros briefen, so interessante und wertvolle historische und culturhistorische quellen sie auch sind, meine bedenken äuszern.

4. Die lectüre musz sich möglichst auf abgeschlossene, ganze werke erstrecken.

Eng mit der vorigen frage zusammenhängend, aber noch wichtiger ist eine zweite. wenn nemlich die 'erläuterungen' verlangen, dasz die lectüre 'zur auffassung des gedankeninhalts und der kunstform' führen soll, so müste mehr als die programme erkennen lassen, das streben auf die lectüre ganzer, abgeschlossener werke gerichtet sein; denn nur bei solchen kann von einer kunstform die rede sein. so kann ganz wohl in tertia der ganze 'gallische krieg' gelesen werden; erst dann kann am ende nach einer wiederholenden übersicht über den inhalt aller sieben bücher darauf hingewiesen werden, wie die ganze schrift, dem laufe der begebenheiten entsprechend, etwas dramatisches hat und mit der katastrophe im siebenten buche seinen höhepunkt erreicht. so kann eine der beiden schriften Sallusts ganz gelesen werden (auch den Jugurtha kann man mit einer leidlichen obersecunda in einem nicht zu kurzen tertial bewältigen, wenn man eine zeitlang den Vergil aussetzt und sechs stunden auf den prosaiker verwendet; natürlich musz im nächsten tertial Vergil entschädigt werden). so werden selbstverständlich die einzelnen reden und philosophischen oder rhetorischen schriften Ciceros ganz gelesen. die Horazischen gedichte bilden einzeln schon ein ganzes oder können zu gruppen zusammengefaszt werden. in Ovids metamorphosen wird man die einzelnen geschichten, welche ein ganzes bilden, herausschälen und darauf verzichten müssen das verschlungene gewebe des ganzen darzulegen. in Vergils Aeneis dagegen darf man meines erachtens nicht darauf verzichten den gesamtverlauf der hand-

lung und den bau des gedichtes den schülern klar zu machen. dies erreicht man, wenn man die Aeneis in auswahl liest, in der weise, dasz jeder schüler das beste, nemlich das zweite und vierte buch, ganz liest, daneben noch etwa ebenso viel aus den für die handlung entscheidenden und poetisch wertvollsten stellen des ganzen werkes — darin könnte variiert werden. deutsche inhaltsangaben müssen die gelesenen stücke verknüpfen. so dürfte das ziel: 'auffassung des gedankens und der kunstform' besser erreicht werden, als durch die hier und da übliche praxis entweder buch 1—4, oder 5—8, oder 9—12 zu lesen und um die nicht gelesenen zwei drittel sich gar nicht zu kümmern. ebenso bin ich für die lectüre der ganzen Germania des Tacitus oder des Agricola. aus Livius und Tacitus annalen oder historien müssen möglichst abgeschlossene ganze ausgewählt werden.

5. Es musz mehr extemporiert werden.

Im abiturientenexamen soll der schüler die ihm vorgelegte stelle 'ex tempore' übersetzen. mit Rothfuchs[2] bin ich aber der meinung, dasz er dies nicht blosz im abiturientenexamen können soll, sondern dasz er am ende der schulzeit seine lateinischen autoren ex tempore herunterlesen solle, damit ihm 'die lectüre der classiker eine unterhaltung und keine arbeit' sei. 'dann wird auch mancher noch später zur lectüre der alten classiker zurückkehren, denn «ars non habet osorem nisi ignorantem».' dasz man aber extemporieren nur durch extemporieren, nicht durch übersetzen nach präparation lernt nach dem grundsatze 'similia similibus' scheint mir Rothfuchs am angeführten orte unwiderleglich nachgewiesen, ebenso die einwände der gegner des extemporierens, unter denen freilich kein geringerer ist, als Schrader, genügend widerlegt zu haben.

Zu diesem höchst wichtigen formalen erfolge des extemporierens kommt noch, dasz es auch eine gröszere ausdehnung der lectüre ermöglicht, wodurch die erfüllung der im vorigen abschnitt gestellten forderung wesentlich erleichtert wird.

6. Abwehr der einseitig-realistischen bestrebungen.

Wir wenden uns nun zu den ungleich zahlreicheren fragen der zweiten gruppe, welche das verhältnis der lectüre zur grammatik, wortkunde, stilistik, synonymik, phraseologie und den mündlichen und schriftlichen übungen betreffen. sogleich fallen uns zwei extreme richtungen in die augen, welche dieses verhältnis einseitig bestimmen: die einseitig-realistische und die einseitig-formalistische richtung.

Die einseitigen realisten bilden die rührigere partei. sie gehen angriffsweise vor, sind aber vorläufig nicht gefährlich. die einseiti-

---

[2] dr. Julius Rothfuchs 'beiträge zur methodik des altsprachlichen unterrichts' s. 47 ff.

gen formalisten dagegen befinden sich im besitze fester positionen, sie machen weniger von sich reden, aber sie wirken um so nachdrücklicher; die schulen sind zum teil in ihrer hand. demgemäsz begnügen wir uns mit einer kurzen kennzeichnung der ersten richtung und einer knappen zurückweisung derselben, um raum und zeit für die betrachtung der andern partei zu behalten.

In der an und für sich gesunden bekämpfung der deductivformalistischen methode des lateinischen unterrichts, welche im letzten vierteljahrhundert zur herschaft gelangt ist, gehen einige über das richtige masz weit hinaus und schütten das kind mit dem bade aus. sie verlangen beseitigung des grammatischen unterrichts, wegfall der übungen im übersetzen aus dem deutschen ins lateinische, erlernen des lateinischen in derselben weise, wie die muttersprache erlernt wird. die dabei angeführten schlagworte haben wir schon oben[3] angeführt. hierbei wird das ziel des gymnasialunterrichts gänzlich aus den augen gelassen. wollten wir in möglichst kurzer zeit notdürftig lateinisch 'parlieren' lernen, so könnten wir eine solche methode allenfalls billigen. die behandlung der lectüre der classiker jedoch, welche bei dieser methode notwendig eintreten müste, würde 'die strenge in grammatischer und lexikalischer beziehung' durchaus 'verabsäumen und so', wie die 'erläuterungen' treffend sagen, 'zur oberflächlichkeit überhaupt verleiten'. das wäre aber das allerletzte, was wir als ergebnis der gymnasialbildung wünschen möchten.

7. Die grammatistische behandlung des lateinischen unterrichts.

Die entgegengesetzte art des lateinischen unterrichts begeht den fehler das studium der grammatik und ihrer anhänge, stilistik, synonymik, phraseologie, ferner der wortkunde, sowie die mündlichen und schriftlichen übungen zum selbstzweck zu machen, dem die lectüre dienstbar ist. dies geschieht zwar nicht mit bewustsein. 'die tendenz der formalistischen methode', sagt Lattmann in seinem schriftchen: 'über die einfügung der inductiven unterrichtsmethode in den lateinischen elementarunterricht', 'ist dem schüler durch festes memorieren und zahlreiche schriftliche übungen des übersetzens aus dem deutschen ins lateinische eine zuverlässige kenntnis der formenlehre und der syntaktischen regeln beizubringen, um ihn dadurch zu einem leichtern und sicherern verständnis der schriftsteller zu befähigen. sie will also eigentlich nur ein mittel sein zu dem zweifellos aufzustellenden letzten zwecke des unterrichts und niemand kann leugnen, dasz dieses mittel ein vortreffliches ist. aber der grosze fehler liegt darin, dasz dies mittel unter der hand factisch zum zwecke geworden ist.' — 'Am deutlichsten tritt diese verkehrung in den untern classen hervor, welche des sachlichen inhalts

[3] s. 286.

fast ganz beraubt und ausschlieszlich auf die einübung der formen angewiesen sind.' hier ist factisch das ziel des unterrichts das extemporale; dafür wird die woche über gelernt, danach wird der schüler beurteilt. dank der kräftigen sprache der 'revidierten lehrpläne' wird wohl in den oberen classen die lectüre nicht mehr zum übungsfelde in grammatischen oder gar kritischen feinheiten gemacht; aber hier ist eine neue manier aufgetaucht, welche Lattmann in dem angeführten schriftchen als 'scriptionistische richtung' bezeichnet. in der guten absicht den in der lectüre gebotenen grammatischen, stilistischen, synonymischen und phraseologischen stoff dem schüler zu festem eigentum zu machen, werden für das exercitium oder das extemporale sich eng an den text des gelesenen schriftstellers anschlieszende deutsche stücke zurecht gemacht, bei deren übersetzung die wendungen und ausdrücke der lectüre zu entnehmen sind. gewis eine vortreffliche übung. wird aber das hauptgewicht auf das scriptum gelegt — und dies geschieht häufig, weil im abiturientenexamen ein solches verlangt wird — so wird die lectüre für den schüler wieder nur die fundgrube für seine scripta, also wieder mittel zum zweck.

Auf diese weise bildet die erlernung der formenlehre und syntax, der stilistik, synonymik, phraseologie und zu guterletzt der formen der 'tractatio' — lauter dinge, welche als mittel zum zweck der lectüre bis zu einem gewissen grade durchaus notwendig sind — von sexta bis prima so sehr den vordergrund des lateinischen gymnasialunterrichts, dasz der schüler und das publicum diese dinge für die hauptsache halten.

Mit diesem zurücktreten der lectüre hängt auch eine zweite eigenschaft dieser formalistischen methode zusammen: ihre neigung zum deductiven, oder ich will lieber sagen ihre abneigung vor dem inductiven verfahren. der gang dieser lehrweise ist: erst die regel, beziehentlich die vocabel, dann lateinische beispiele zur veranschaulichung, sodann übersetzen zahlreicher deutscher beispiele ins lateinische zur einübung, häufige wiederholung zur einprägung. und wenn auch neuerdings hier und da (z. b. bei Perthes) die lateinischen beispiele vor der regel vorgeführt werden, um dann die regel aus den beispielen zu 'abstrahieren', so ist das, wie Lattmann in dem Clausthaler osterprogramm von 1882 sehr gut aus einander gesetzt hat, keine echte induction; ebenso wenig induction, als wenn man botanik aus einem systematisch geordneten herbarium lehren wollte. diese 'präparierte induction' ist eine leistung des lehrers, nicht des schülers. wie in der botanik wirkliche induction nur auf der botanischen excursion in der freien natur stattfindet, so im lateinischen unterricht nur an der lectüre. das deductive verfahren in verbindung mit dem fehlen alles stofflichen interesses — die einzelsätze haben ja keinen inhalt; sie sind nur der formenlehre und syntax wegen da — wirkt auf die dauer ermüdend und abstumpfend.

Eine weitere eigentümlichkeit dieser methode ist der mangel

an rücksicht auf das bedürfnis des knabengeistes nach concreten anschaulichen eindrücken. der geist des knaben ist ja bereit mit dem gedächtnis alles gegebene treu zu bewahren, auch worte und formen; diese willigkeit des gedächtnisses wird ja mit recht benutzt. aber mit noch gröszerer bereitwilligkeit, ja mit begierde nimmt der knabe reale anschauungen auf. statt dessen mutet ihm die formalistische methode zu ohne unterbrechung mit abstracten begriffen zu operieren. dasz dies als geistige gymnastik dem knaben unter anderm sehr dienlich ist, wird niemand bestreiten; aber weil es falsch ist einem knaben zur stärkung seines körpers nur klimmziehen zu verschreiben, anstatt ihn auszerdem auch schwimmen, laufen, rudern, klettern zu lassen, ebenso falsch ist es einen knaben zur stärkung des geistes jene einseitige begriffsarbeit thun zu lassen, ohne ihm daneben auch durch die lectüre neue anschauungen beizubringen, seine phantasie zu beleben und sein inductionsvermögen zu entwickeln.

Und noch eine überraschende folge hat diese überschätzung der grammatik, des extemporales und des übersetzens aus dem deutschen in das lateinische gehabt. da es darauf ankam, in den übungsstücken möglichst viele regeln der lateinischen grammatik und stilistik anzubringen und zugleich dem schüler eine anleitung zum richtigen lateinischen ausdruck zu geben, so entstand jenes wunderliche lateinisch-deutsch, von dem unsere übungsbücher strotzen und das jeden uneingeweihten zum lachen bringt, das aber zur folge hat, dasz unsere tertianer und zum teil auch die secundaner weder recht deutsch noch lateinisch können und ihr deutscher stil oft an den jenes ewigen quartaners erinnert, der lange zeit eine stehende figur eines unserer witzblätter war. überraschend nannten wir diese folge der formalistischen methode, weil letztere hier mit ihrem wesen in widerspruch gerät. in blindem streben nach 'correcten scripten' gibt sie ein vorzügliches mittel den geist formal zu bilden aus der hand, nemlich das aufsuchen der unterschiede der lateinischen und deutschen syntax und stilistik.

Nun hat diese so hart angeklagte formalistische methode eine reihe in die augen fallender vorzüge. hervorgegangen aus dem bestreben für die lectüre die erforderliche grammatische sicherheit und lexikalische genauigkeit zu beschaffen, hat sie etwas durchaus solides, exactes, was zumal dem philologen imponiert. jeden augenblick wird das wissen des schülers durch das übersetzen aus dem deutschen controliert und was da etwa noch zweifelhaft bleibt, bringt allwöchentlich das extemporale an den tag. zudem ist durch vortreffliche bis ins detail ausgearbeitete übungsbücher — ich nenne nur die von Ostermann — diese methode besonders dem jüngern lehrer handlich gemacht; durchaus systematisch von classe zu classe fortschreitend bewältigt der lehrer an der hand dieser bücher den spröden stoff der lateinischen formenlehre und syntax ohne grobe fehlgriffe thun zu können, und hat die freude am ende des jahres die meisten schüler, wenn auch mit schwerer mühe, leidlich im besitz des vor-

geschriebenen pensums zu sehen. bleiben aber die erfolge auch teilweise aus, so kann man sich immer auf die behauptung zurückziehen, dasz der schüler doch einen groszen gewinn durch die formal bildende kraft dieser methode gehabt habe, wenn derselbe auch in seinem können nicht sofort zu tage trete.

Diese vorzüge und vielleicht auch die über das ziel weit hinausschieszenden angriffe der gegner, wie wir sie oben zurückgewiesen haben, haben dieser methode viele verteidiger zugeführt, die nicht nur durch ihre zahl, sondern auch durch das gewicht ihrer stimme sehr bedeutend sind. und wenn auch so mancher lehrer, der nach Ostermann unterrichtet, in praxi durch seinen guten genius und die natur der schüler geführt so manches realistische element in seinen unterricht einmengt, so ist dies bei der geschlossenheit dieser lehrweise doch nur in einzelheiten möglich. das princip beherscht eine grosze anzahl von schulen.

Und doch ist diese methode in ihrer einseitigkeit theoretisch falsch und praktisch gefährlich; theoretisch falsch, weil sie das mittel zum zweck macht; praktisch gefährlich wegen ihrer folgen. denn gerade dieses formalistische wesen, dieses fehlen an erfrischendem inhalt ist der punkt, an dem so viele herbe urteile und gehässige klagen über den lateinischen unterricht einsetzen. hierin liegt der grund, warum auch in den oberen classen die gymnasiasten nur schwer lernen ihren blick auf den zusammenhang des inhalts zu richten, warum sie so gerne glauben mit der lectüre fertig zu sein, wenn sie die vorkommenden vocabeln notiert, die 'phrasen' herausgezogen und einige deutsche ausdrücke für die nachübersetzung notiert haben. bei diesem fehlen jedes näheren verhältnisses zum inhalt der lectüre ist auch die gleichgültigkeit erklärlich, welche die auf dem gymnasium gebildeten im spätern leben jetzt häufig gegen die alten classiker zur schau tragen.

Daher erscheint die verbesserung dieser methode, d. h. die vermeidung ihrer einseitigkeiten unter beibehalt ihrer vorzüge zur zeit eine dringende angelegenheit und die fragen, welche sich darauf beziehen, scheinen mir der grösten aufmerksamkeit würdig.

8. Die lehraufgaben sind vielmehr neben einander als nach einander anzugreifen.

Die ursache, warum der gut gemeinte versuch, als eine sichere grundlage für eine gedeihliche lectüre möglichste grammatische sicherheit und lexikalische genauigkeit den schülern beizubringen, zum formalismus ausgeartet ist, sehen wir in einer falschen einrichtung des lateinischen unterrichtsplanes. man beginnt mit vocabellernen und grammatik, dann folgt lectüre, dann erst schüchtern und später stärker phraseologie, synonymik, stilistik, zuletzt lateinsprechen und freies schreiben. da also anfangs die lectüre fehlt, so ist es gar zu natürlich, dasz die grammatik vorläufig als selbstzweck aufgefaszt

wird und einmal auf diesen hohen platz gestellt, läszt sie sich später nicht mehr davon verdrängen, teilt ihn höchstens mit der ihr ohnehin halb und halb angehörenden stilistik und phraseologie. ich halte diese ganze einrichtung für falsch. nicht nach einander, sondern neben einander müssen die lehraufgaben angefaszt werden. dasz stilistik, synonymik und phraseologie von sexta ab durch alle classen hindurch zu betreiben seien, dafür haben sich bereits sehr gewichtige stimmen erhoben. so stellt Rothfuchs in seinem oben citierten buche unter anderm die forderung auf: 'verteilung der syntaxis ornata über alle gymnasialclassen; passende übungsbücher mit den für untere und mittlere classen berechneten stilistischen regeln und übungsaufgaben.' in der hannoverschen directorenconferenz vom jahre 1882 wurde die verteilung der stilistik, synonymik und phraseologie auf alle classen des gymnasiums zum princip erhoben und ein derartiger entwurf vom referenten (Koppin) vorgelegt. seitdem haben einzelne gymnasien eingehende pläne zur verteilung dieses unterrichtsstoffes auf die einzelnen classen in fachconferenzen ausgearbeitet.[4] dasselbe verfahren wird von vielen seiten für das lateinsprechen empfohlen. die vorteile desselben sind von Rothfuchs, Koppin, Fries überzeugend nachgewiesen. jedoch man musz einen schritt weiter gehen und sobald als nur irgend möglich das eigentliche ziel des unterrichts selbst anfassen: die lectüre. sie musz von sexta an den mittelpunkt des unterrichts bilden, für sie musz alsbald grammatik und vocabellernen, für sie stilistik und synonymik, für sie lateinsprechen und -schreiben als m i t t e l geübt werden. dann wird es unmöglich sein, in praxi wieder jene verhängnisvolle verkehrung von mittel und zweck vorzunehmen, an welcher die formalistische methode krankt. aus dem nacheinander der bisherigen methode soll ein nebeneinander werden, ein nebeneinander der bisher geschiedenen fächer des lateinischen unterrichts, geordnet und beherscht durch die lectüre. zu suchen ist vor allem die für die einzelnen classenstufen geeignete lectüre; dann haben sich die hilfswissenschaften: grammatik, stilistik, wortkunde usw. hübsch nach der lectüre zu richten, herbeizuschaffen, was sie nötig hat, sich aber nirgends breit zu machen oder gar sich vorzudrängen, sondern stets zu bedenken, dasz sie diener sind, diener der lectüre. somit müssen wir also zunächst die frage stellen: 'welche lectüre ist für die einzelnen classen zu wählen?'

9. Die lectüre in sexta, quinta und quarta.

Für die classen von tertia aufwärts hat diese frage ihre lösung im allgemeinen bereits gefunden; eine einzelne dahin gehörige frage ist oben unter nr. 3 berührt worden. hier handelt es sich um die lectüre in den drei untern classen. — Dasz in quarta die groszen

---

[4] für stilistik z. b. in Barmen-gymnasium. vgl. die lehrplanübersichten des gymnasiums zu Barmen 2s hft. s. 78 (Barmen, Hugo Klein).

männer Griechenlands und Roms in biographien den schülern vorgeführt werden, entspricht vollkommen der classenstufe; dasz dies aber die vitae des Cornelius Nepos in classischer form thäten, davon kann ich mich nicht überzeugen. jedoch die Neposfrage ist zur zeit keine brennende, das ziel des lateinischen unterrichts wird dadurch nicht beeinfluszt. für quinta gibt es keinen lateinischen schriftsteller, welcher ohne weiteres dem schüler könnte in die hand gegeben werden, noch weniger für sexta. man musz für diese classen die lectüre eigens zurecht machen.

Was wird nun den sextanern in den neuern übungsbüchern als lectüre geboten? in dem hier gebrauchten buche von Gedicke-Hofmann finden sich fabeln (meist längere) und kleine erzählungen von Bias, Democritus, Archytas, Diogenes, Zeno usw. in dem bekannten lesebuche von dr. Otto Richter stehen ebenfalls fabeln wie: leo improbus, agricola et anguis, grus et pavo usw., ferner erzählungen von Diogenes, Dionysius, Democritus, Archytas, Demonax, Lacedaemonius, Anaxagoras, L. Marcius Rex usw., alle ganz kurz, drei bis vier höchstens fünf zeilen lang. in dem buche von Meurer lesen wir s. 19 ff.: de leonibus, de sale, de Cicerone, de Hannibale, de passeribus, de Troia, de Graecorum et Romanorum deis, de templis et statuis, de Italia, de piratis, de animalibus, de homine, de Graecia, de Carthagine, de militibus Atheniensium, de Vulcano, de Marte usw. usw., lauter längere stücke von zehn bis zwanzig zeilen. bei Perthes ist das erste stück überschrieben: 'die häuser der Römer'; das zweite: 'wechsel alles irdischen'; sodann folgen zwei fabeln und die erzählung: 'Theseus wird glücklich aus dem labyrinth gerettet'; später die fabel: 'bestrafte eitelkeit'; 'schlagfertige antwort eines Lacedaemoniers'; 'der schein trügt', 'kunst und bildung ein besserer besitz als reichtum', 'wunderbare rettung des Simonides'. Lattmann hat 29 fabeln getreu dem Phädrus nacherzählt. in Bonnels von Geyer und Mewes umgearbeiteten lesebuch für sexta findet sich unter nr. 16 ein zusammenhängendes stück: de Germanis antiquis. nr. 22. 23. 24 kürzere fabeln. 25 eine längere: haedus et lupus. 39. 40 wieder kürzere fabeln. 41 de constantia Paulli Macedonici. 42 eine fabel. 52 eine längere fabel. 53 de Codro. ultimo rege Atheniensium. 54 de Phocionis morum integritate. 55 de Pyrrho, rege Epirotarum. 60. 61. 62 fabeln. 63 de Hannibalis hibernis Campanis. 71 musculi et felis. 72 de Pindaro poeta. 73 senex et mors. 74 de Apelle pictore. 85 de Simonide poeta. 86. 87 de initiis regni Alexandri Magni. jetzt werden die stücke immer länger: 88. 89 de Alexandro et Clito; 90 de exitu Alexandri Magni, endlich 102—20 Ulixes et Polyphemus. ein zusammenhängendes buch für sexta hat Bolle geschrieben und dafür das märchen von Amor und Psyche benutzt. dazu ist neuerdings noch der bekannte Pauli Sextani liber getreten.

Zunächst scheiden für unsere betrachtung Meurer und Perthes aus; denn sie begehen den fehler der formalistischen methode in

noch schlimmerer weise als diese selbst. sie machen wieder die lectüre ausschlieszlich zum mittel der grammatik und wortkunde. bei ihnen fehlt besonders am anfang jede rücksicht auf die beschaffenheit des inhalts; damit die gelernten vocabeln und eingeübten formen vorkommen können, musz der knabe über gott und welt und wer weisz sonst noch was unterrichtet werden. freilich vermeidet Meurer auf diese weise alle einzelsätze, er beginnt alsbald mit 'zusammenhängenden stücken'; ihr zusammenhang ist aber nur schein und trug. man höre das erste stück: Germania est terra Europae. victoriae Germaniam ornant. victoriae sunt causa gloriae et potentiae. poetae sunt gloria Germaniae. Germania est schola litterarum. Germaniam fama litterarum et scholarum ornat. Germania agricolas habet; in oris et in insulis Germaniae nautae sunt. agricolae famam industriae et parsimoniae habent, nautae famam audaciae et constantiae. das soll ein zusammenhängendes stück sein? das eine lectüre, an der ein sextaner seine freude hat?

Bei Perthes haben die stücke zwar einen leidlichen zusammenhang, aber gleich das erste: 'die häuser der Römer' ist der vocabeln halber geschrieben, inhaltlich möglichst uninteressant; das zweite: 'wechsel alles irdischen' dient dazu 'fui, fueram und fuero' zu üben, inhaltlich ist es für den sextaner völlig ungenieszbar; auch die fabeln sind auf die formenlehre zugeschnitten und entbehren durchaus des echten fabeltones. Meurer und Perthes sind in dieser beziehung ganz formalisten.

Die andern bemühen sich mit mehr oder weniger glück dem sextaner eine wirkliche lectüre zu bieten. sie benutzen dazu fabeln, erzählungen aus der mythologie, anekdoten und geschichtliche darstellungen. nur fabeln hat Lattmann; die andern bieten gemischte kost in bunter abwechslung; noch andere ein zusammenhängendes buch. ich möchte mich ebenso gegen die bunte manigfaltigkeit der lectüre, wie gegen zusammenhängende bücher erklären. der geist des knaben neigt zur abwechslung und sträubt sich gegen die vertiefung in éinen stoff. anderseits darf man dem knaben in seiner neigung zum neuen nicht so weit nachgeben, dasz man ihm die disparatesten dinge abwechselnd vorlegt. es gilt vielmehr abwechslung innerhalb eines einheitlichen gebietes herbeizuführen. dies ist möglich, wenn man fabeln oder erzählungen aus der mythologie wählt. die anekdoten würde ich verwerfen, weil der knabe von den dort genannten männern noch nichts weisz; die namen sind ihm nur leerer schall und es wird oft schwer sein ihm die spitze der geschichte begreiflich zu machen. auch dürfte es sich schwerlich verteidigen lassen, dem schüler von den groszen männern des altertums zuerst spässe zu erzählen. ganz anders steht es mit den fabeln; die tiere haben ja den von Lessing so stark betonten vorzug jedermann, auch dem kinde bereits, als charaktertypen bekannt zu sein. auch gegen erzählungen aus der mythologie würde nichts einzuwenden sein, wenn sie nicht besser für quinta aufgespart blieben. mythologie

und sagengeschichte bilden für quinta eine reichliche fundgrube der lectüre; geschichte ist besser auszuschlieszen, da die schüler ja in quarta und tertia wirkliche historiker kennen lernen.

10. Die stellung der lectüre in sexta.

Wir wünschen also fabeln, und zwar im echten fabelton — also im anschlusz an Phädrus erzählte fabeln als lectüre in sexta eingeführt. da erhebt sich zunächst die frage, wann die lectüre beginnen soll. wollte man in den ersten stunden damit anfangen, so würde man entweder auf eine pseudolectüre verfallen wie Meurer, oder man müste nach alter Jacototscher methode das deutsche vorsprechen und die schüler es nachsprechen lassen, auf grammatisches verständnis dabei aber verzichten. nun soll aber die lectüre überall auf lexikalischer genauigkeit und grammatischer sicherheit beruhen, also auch von allem anfang an. daraus folgt, dasz eine zeit der vorbereitung durchaus notwendig ist. ehe nicht die unentbehrlichsten grammatischen begriffe gewonnen sind, ehe nicht ein kleiner vocabelschatz erworben ist, ehe nicht auge und ohr sich einigermaszen an das lateinische gewöhnt haben, keine lectüre! denn sie würde sonst wieder nur mittel zum zweck der einübung der formenlehre sein. um nun nach einiger zeit die erste fabel lesen zu können, bedienen wir uns unbedenklich der alterprobten mittel der grammatistischen methode: vocabellernen, übersetzen lateinischer sätze ins deutsche und umgekehrt. als ziel und lohn dieser anstrengenden arbeit soll nach nicht gar langer zeit die erste fabel winken. es schadet gar nichts, wenn in der fabel unter bekannten worten auch unbekannte vorkommen; sie werden in der classe aufgesucht und gelernt. es schadet auch nicht, wenn eine oder mehrere formen vorkommen, welche noch nicht abgeleitet werden können. der lehrer erklärt sie und verlangt, dasz der schüler sich einstweilen merke, was es für eine form ist und wie sie übersetzt wird. auf die fabel kommt man so häufig zurück, retrovertiert, extemporiert, variiert sie so lange, bis sie die schüler ganz auswendig können. unterdessen sind neue vocabeln gelernt, neue grammatische formen nach alter methode eingeübt; lohn und ziel ist eine zweite fabel, die ebenso behandelt wird und so fort. dabei ist selbstverständlich, dasz die grammatik, wie es auch in den meisten neuern übungsbüchern für sexta bereits vorausgesetzt wird, nicht etwa in systematischer, sondern in einer solchen reihenfolge durchgenommen wird, dasz die lectüre möglichst bald beginnen und sich rasch etwas freier bewegen kann. es folgen also etwa wie bei Perthes auf die erste und zweite declination die adjectiva auf 'us, a, um', das verbum 'esse' und die erste conjugation, dann die übrigen conjugationen; dann erst die andern adjectiva, adverbia, zahlwörter, pronomina, präpositionen und zuletzt die wichtigsten unregelmäszigen verba.

Natürlich gilt dasselbe princip für die reihenfolge der zu lernenden vocabeln.

11. Die lectüre und die inductive methode.

Es ist unvermeidlich, dasz in einem zusammenhängenden stücke von ordentlichem inhalt worte, formen, wendungen, constructionen vorkommen, die über das bereits bewältigte pensum hinausliegen. dieselben müssen, wie oben gesagt, erklärt werden. sie erscheinen später wieder in anderer umgebung; man greift auf ihr erstes vorkommen zurück; abermals und abermals erscheinen sie. endlich kommt in der grammatikstunde der augenblick, wo die vorgekommenen fälle gesammelt und daraus die längst praktisch geübte regel nunmehr auch theoretisch abgeleitet wird. so dringt allmählich in die anfänglich rein deductive lehrweise die induction ein, vermittelt durch die lectüre. von quinta ab kann das immer häufiger durch zurückgreifen auf die lectüre der vorigen classe geschehen. dieses inductive verfahren wirkt deshalb auf den schüler überaus anregend, weil es ihm gelegenheit zu einer wenn auch noch so bescheidenen hervorbringenden thätigkeit gibt. eingehender hat über dieses einfügen der inductiven methode in den lateinischen elementarunterricht Lattmann in dem oben s. 291 angeführten schriftchen gehandelt.

12. Die verwertung der ergebnisse der sprachforschung für den lateinischen unterricht.

Bei der starken betonung, welche auf die lectüre, als das ziel des lateinischen unterrichts gelegt wird, musz alles mit freuden begrüszt werden, was geeignet ist die grammatik zu einem möglichst klaren und sichern besitz des geistes und somit zu einem um so brauchbareren werkzeuge der lectüre zu machen. dazu gehört dreierlei: 1) beschränkung auf das notwendige, 2) strenge logische ordnung des grammatischen stoffes, 3) eingliedern in den stammbesitz des geistes durch anknüpfen an die muttersprache. der erste punkt wird so allgemein anerkannt, dasz wir ihn hier übergehen können. die beiden andern bedürfen einer kurzen betrachtung.

Fester besitz des geistes und in jedem augenblicke zum gebrauch bereit sind nur diejenigen kenntnisse, welche 1) unter sich ein richtig gegliedertes ganze, ein system bilden und 2) mit dem schon vorhandenen besitze des geistes durch möglichst zahlreiche und möglichst starke beziehungen verknüpft sind. auf der ersten psychologischen thatsache beruht die forderung, dasz die grammatischen erscheinungen überall in richtig gegliederte gruppen zusammengefaszt werden; dasz also bereits in sexta die declinations- und conjugationsformen, die lehre von der formenbildung der pronomina, in quinta die formenbildung der sogenannten 'unregelmäszigen' verba, in quarta die casuslehre, in tertia und obersecunda die tempus- und moduslehre in richtiger gruppierung behandelt werden; dasz endlich in den oberen classen die grammatik als wohlgeordnetes system erkannt werde. nun erkennt man aber die richtige gliederung

eines zusammengesetzten ganzen erst, wenn man seine entstehungsgeschichte kennt. beweise für diesen satz liefern die naturwissenschaften im letzten vierteljahrhundert zur genüge, aber auch die vergleichende sprachforschung. die anordnung der lateinischen verbalformen, die einteilung der pronomina, die lehre von der declination der 'i-stämme' bei Perthes sind glänzende, auf den ergebnissen der sprachforschung beruhende verbesserungen der schulgrammatik, mit denen sich jeder wird befreunden müssen, der es mit seinen sextanern gut meint. was auf dem gebiete der formenlehre Perthes geleistet, hat auf dem gebiete der casuslehre Müller in Müller-Lattmanns grammatik durchgeführt, auf dem gebiete der tempus- und moduslehre wenigstens angebahnt. hier ist plötzlich übersichtliche klarheit in ein bisher recht dunkles gebiet anscheinender willkür gebracht. dasz davon so wenig kenntnis genommen, dasz noch immer die in dieser beziehung unbrauchbare grammatik von Ellendt-Seyffert herscht, musz um so mehr wunder nehmen, als doch in der griechischen grammatik dieser fortschritt längst vollzogen ist.

13. Das lateinische ist durch vergleichung an das deutsche zu knüpfen.

Der andere oben erwähnte punkt, dasz alles, was wirklicher besitz des geistes werden soll, durch möglichst zahlreiche und möglichst starke beziehungen mit schon vorhandenem geistigen besitze verknüpft werden musz, entspricht einer bekannten forderung der pädagogik. naturgemäsz tritt aber eine fremde sprache in die engste beziehung zur muttersprache. ähnlichkeit und verschiedenheit sind die beiden bänder, welche sie verknüpfen. so wird man im anfangsunterricht in sexta gar nicht umhin können an die muttersprache anzuknüpfen; so geschieht es von selbst bei der erlernung der formenlehre; aber auch bei der erlernung der syntax, vor allem bei der lectüre musz scharf auf die gleichheit und auf den unterschied der beiden sprachen hingewiesen werden. damit erklären wir einerseits dem lateinisch-deutsch unserer übungsbücher den krieg, anderseits verlangen wir in der lectüre übersetzung in ein wirkliches hochdeutsch. in welcher weise sich die lateinische syntax von diesem ge sichtspunkt aus gestaltet, ist an einzelnen capiteln in dem osterprogramm von Neuwied 1886 vom referenten gezeigt.

14. Welche grammatik und welche übungsbücher verdienen zur zeit die meiste empfehlung?

Nach den vorher aufgestellten forderungen müste die grammatik 1) sich auf das zur lectüre notwendige beschränken; 2) diesen stoff nach den ergebnissen der vergleichenden sprachwissenschaft geordnet darstellen; 3) überall scharf auf die entsprechenden (übereinstimmenden oder abweichenden) erscheinungen des deutschen hinweisen.

Die übungsbücher müsten 1) für sexta eine anzahl geschickt ausgewählter fabeln, für quinta erzählungen aus der mythologie und sagengeschichte des altertums; 2) zur einübung der formenlehre eine genügende anzahl lateinischer und deutscher beispiele enthalten; 3) die formenlehre zwar in richtig gegliederten gruppen und in sachlicher übereinstimmung mit der grammatik, aber nicht dem systeme nach, sondern in solcher reihenfolge einüben, dasz dadurch eine gedeihliche lectüre möglich wird; 4) vermittelst der lectüre die inductive methode in sexta und quinta allmählich einführen, um sie in quarta und tertia vorherschend werden zu lassen; 5) die aneignung des wortschatzes in beziehung zur lectüre setzen; 6) auf stilistik, synonymik, phraseologie, wortstellung von vorn herein die der classenstufe entsprechende rücksicht nehmen; 7) hand in hand mit der grammatik den unterschied zwischen deutsch und latein scharf betonen, daher nur gutes latein und gutes deutsch enthalten; 8) mit der grammatik zusammen ein wohl durchdachtes, von sexta bis prima reichendes, bis ins einzelne ausgearbeitetes system bilden.

Allen diesen ansprüchen genüge leistende bücher gibt es zur zeit noch nicht; aber die in neuerer zeit erschienenen bewegen sich in der hier angegebenen richtung und streben dem aufgestellten ziele zu. der ruhm die bahn gebrochen zu haben, gebührt Perthes; seine bücher haben einzelne glänzende vorzüge vor allen übrigen. aber ihre fehler sind 1) der ungeeignete inhalt der zusammenhängenden stücke — hier ist Perthes noch vielfach der reine formalist; 2) der mangel einer wirklichen induction: denn seine 'präparierte induction' ist keine; 3) das vertrauen auf die unbewuste aneignung. letzteres macht meines erachtens die bücher für gymnasien unbrauchbar. darum haben auch Geyer und Mewes in ihrer bearbeitung von Bonnels lateinischen übungsstücken dies princip aufgegeben, während sie sonst Perthes folgen. am nächsten kommen im ganzen unsern forderungen die trefflichen bücher von Müller und Lattmann. sie bilden noch nicht das ideal, aber der unermüdliche Lattmann ist fortwährend bestrebt seine bücher zu vervollkommnen. es wäre sehr zu wünschen, wenn dieselben mehr gekannt und gebraucht würden. verbesserungsvorschläge aus der praxis würden dann nicht ausbleiben und gewis berücksichtigt werden.

15. Einige voraussetzungen der von uns empfohlenen methode.

Wie jede andere methode kann auch diese nur dann erfolg haben, wenn sie consequent durchgeführt wird. dazu ist aber nötig, dasz nicht nur alle lateinischen lehrbücher der anstalt: lesebücher, grammatik, classikerausgaben in einheitlichem sinne verfaszt sind, sondern auch, wenn irgend möglich, derselbe lehrer die schüler zwei bis drei jahre in seiner hand behalte, weil noch mehr als bei der rein deductiven methode die verkettung des unterrichts der einzelnen classenstufen zum erfolge nötig ist. es ist ferner bei dieser methode

mehr noch als bei jeder andern unbedingt erforderlich, dasz der lehrer den lehrstoff und die methode bis ins einzelnste behersche. darum wird sie wohl sobald nicht eingeführt werden. sie verlangt ruhige, stabile schulverhältnisse und nimmt die ganze kraft eines erfahrenen lehrers in anspruch. so lange in sexta und quinta der lateinische unterricht vorzugsweise von commissarischen lehrern erteilt wird, deren streben naturgemäsz darauf ausgeht, möglichst bald 'wegzukommen', wird aus dieser methode nicht viel herauskommen. dafür sind die Ostermannschen bücher besser. die schädigung, welche dem lateinischen unterricht durch die fluctuierenden elemente der lehrercollegien, besonders die commissarischen hilfslehrer, erwächst, verdient zur zeit in der that aufmerksamkeit. das mittel gegen diesen übelstand ist verwandlung der commissarischen stellen in ordentliche lehrstellen.

16. Die lectüre und die mündlichen und schriftlichen lateinischen übungen in den oberen classen.

Um die lectüre zu unterstützen, besonders um die lexikalische und grammatische genauigkeit der lectüre zu erhalten, aber auch um vocabel- und phrasenkenntnis für die lectüre zu vermehren und den lateinischen periodenbau rascher und klarer überblicken zu lehren, dienen in den oberen classen das lateinische exercitium und extemporale, der lateinische aufsatz, mündliche übersetzungen aus dem deutschen und lateinsprechen. zu diesem zwecke sind sie nicht nur beizubehalten, sondern auch bei der von uns gewünschten — sit venia verbo — 'zielstrebigkeit' des ganzen lateinischen unterrichts von früh an vorzubereiten. aber auch nur unter der bedingung, dasz sie wirklich mittel zum zweck bleiben und nicht wieder selbstzweck werden. die 'scriptionistische methode' haben wir mit Lattmann schon oben verworfen. da für diese dinge nur zwei stunden wöchentlich zur verfügung stehen, so liegt die gefahr nahe, ihnen das fehlende gewicht durch schwierigkeit der übungen, durch vermehrte häusliche arbeit oder durch besondere berücksichtigung bei der censur zu ersetzen. alle drei fehler werden, glaube ich, zur zeit gemacht. dieser punkt ist der aufmerksamkeit in hohem masze wert.

Damit die übungen nicht zu schwer werden, und zugleich um ihren zweck — übung für die lectüre — nicht zu verfehlen, müssen sie sich innerhalb des wort- und phrasenschatzes der lectüre halten, d. h. sie dürfen nur stoffe aus dem antiken leben und auch nur aus dem militärischen, politischen, in prima philosophischen und ästhetischen gebiete des antiken lebens umfassen. sie dürfen zweitens die grammatischen und stilistischen schwierigkeiten nicht häufen. damit lehnen wir das in den 'erläuterungen' freigestellte übersetzen von stücken deutscher schriftsteller ins lateinische im allgemeinen ab; es müsten denn ganz besonders geeignete, obigen anforderungen entsprechende stücke sein.

Damit diese übungen die häusliche arbeit nicht ungebührlich vermehren, dürfen sie keinen zu groszen umfang haben. dies trifft ganz besonders den lateinischen 'aufsatz'. derselbe ist seiner natur nach ja nichts weiter, als eine 'inhaltsangabe', eine 'imitation' oder eine 'variation' eines vor längerer oder kürzerer zeit gelesenen abschnitts eines lateinischen autors. auch die 'historischen' oder gar 'philosophischen' themata verlangen nichts anderes als combinationen und variationen von stellen des Nepos, Caesar, Livius, Sallust, Cicero oder Tacitus. dies ist sehr wertvoll, würde aber seinen wert nicht verlieren, wenn es in knappere grenzen eingeschlossen würde. dasz diese übungen so lang geraten, liegt unter anderm an ihrem ganz falschen namen. 'aufsätze' in dem sinne des deutschen aufsatzes sind es doch nicht. nenne man das ding mit dem richtigen namen: 'freie stilübung' über dieses oder jenes der lectüre entnommene thema und schiebe man es alle vier bis sechs wochen in die reihe der scripta ein, so werden diese übungen ebenso nützlich bleiben, aber weniger ausgedehnt und die schüler weniger belastend werden.

Endlich sollte man doch nie vergessen, dasz diese übungen immer nur mittel zum zweck sind und gegenüber der lectüre für die censur nicht ausschlaggebend sein können.

17. Die lectüre und die mündlichen und schriftlichen leistungen im abiturientenexamen.

Nach alledem bleibt noch die frage übrig, ob im abiturientenexamen das gewicht, welches auf die einzelnen leistungen gelegt wird, richtig verteilt ist. das hauptgewicht müste auf die lectüre fallen; ihretwegen wird das lateinische gelernt. da dieselbe auf lexikalischer genauigkeit und grammatischer sicherheit beruhen soll, so mag diese noch besonders festgestellt werden. dies geschieht durch das extemporale. dasz aber auch der lateinische aufsatz und das lateinsprechen gegenstand der prüfung sind, scheint mir nicht zu billigen. die 'heutzutage wertlose kunst des lateinsprechens und -schreibens' — nur für philologen ist sie noch immer wertvoll — soll kein besonderes ziel des lateinischen gymnasialunterrichts sein, das ist mit ausdrücklichen worten in den 'erläuterungen' gesagt. diese übungen dienen vielmehr der lectüre. wird nun durch eine eingehende und sorgfältige prüfung in der lectüre festgestellt, wie weit der abiturient in der auffassung des lateinischen periodenbaus, der phraseologie und synonymik gelangt ist, wie weit er den wortschatz der classischen schriftsteller beherscht; wird ferner durch das extemporale auch über seine grammatische sicherheit ein urteil gewonnen, so ist eine weitere prüfung im lateinsprechen und -schreiben meines erachtens überflüssig.

Ja sie ist auch schädlich; denn sie bewirkt es vor allem, dasz der lateinische aufsatz zu hause und das lateinstammeln in der classe so viel zeit in anspruch nimmt, welche fruchtbarer für die lectüre verwendet werden könnte. es ist daher zu wünschen, dasz nach be-

seitigung des lateinischen aufsatzes und des lateinsprechens als prüfungsleistung das hauptgewicht, wie es natürlich ist, auf die leistung in der lectüre gelegt werde. ich denke mir das in der weise, dasz ein längeres stück schriftlich ohne jedes hilfsmittel aus dem lateinischen in gutes deutsch zu übersetzen wäre, ähnlich wie es bereits im griechischen geschieht, und dasz daneben und zur ergänzung auch die mündliche übersetzung einer dichterstelle eventuell auch eines prosaikers beizubehalten wäre. das würde dem gesamten betriebe des lateinischen unterrichts zu gute kommen.

18. Zusammenfassung in thesen.

Zwei gruppen von fragen in betreff der einrichtung und beschaffenheit des lateinischen unterrichts der gymnasien verdienen zur zeit am meisten aufmerksamkeit; die erste betrifft die lectüre an sich, die zweite das verhältnis der lectüre zu den übrigen zweigen des lateinischen unterrichts. wir nehmen mit folgenden thesen stellung zu ihnen:

Erste gruppe.

These 1. bei der auswahl der lectüre ist nicht der historische wert einer schrift maszgebend, sondern der gesamtwert, den sie nach inhalt und form für den schülergeist hat, sowie ihre angemessenheit für die betreffende classenstufe.

These 2. die lectüre musz sich möglichst auf ganze, abgeschlossene werke erstrecken. wo das nicht möglich ist, musz entweder durch lesen mit auswahl eine übersicht über den gesamtinhalt erstrebt, oder es müssen einzelne wohl zusammenhängende kleinere ganze herausgeschnitten werden.

These 3. behufs einer ausgedehnteren lectüre musz viel extemporiert werden.

Zweite gruppe.

These 4. die einseitig realistischen bestrebungen, welche das latein ohne gründliche einübung der grammatik und wortkunde betreiben wollen, sind zurückzuweisen.

These 5. die einzelnen lehraufgaben des lateinischen unterrichts: wortkunde, grammatik, stilistik, synonymik, phraseologie, mündliche und schriftliche übersetzungen aus dem deutschen und lectüre sind nicht nach einander, sondern von anfang an neben einander und zwar so zu betreiben, dasz die übrigen mittel, die lectüre aber zweck ist.

These 6. die lectüre der sexta hat in einer anzahl im anschlusz an Phädrus in prosa umgesetzter fabeln, die der quinta in leichten erzählungen aus der mythologie und sagengeschichte des altertums zu bestehen.

These 7. die lectüre in sexta tritt nicht mit dem beginn, sondern einige zeit nach dem beginn des unterrichts ein und bildet

das ziel und den lohn der je vorhergehenden grammatischen übungen.

These 8. die grammatische belehrung erfolgt in sexta und quinta nicht in systematischer reihenfolge, sondern in einer solchen, welche möglichst bald eine ausgibige lectüre ermöglicht. selbstverständlich ist für die schwierigkeit der grammatischen erscheinungen die classenstufe strengstens im auge zu behalten.

These 9. bei der einübung der grammatik ist, zumal in sexta, das übersetzen aus dem lateinischen vor dem übersetzen ins lateinische zu bevorzugen.

These 10. in der behandlung der grammatik ist die inductive methode durch benutzung der lectüre in sexta und quinta allmählich einzuführen, von quarta ab zur vorherschenden zu machen.

These 11. sowohl bei der erlernung der formenlehre in sexta und quinta, als der casus-, modus- und tempuslehre in quarta, tertia und secunda sind zum zwecke schnellerer aneignung und sichrerer beherschung die ergebnisse der sprachforschung zu verwerten.

These 12. von vorn herein ist der unterschied zwischen latein und deutsch so scharf als möglich hinzustellen und die schüler sind zu gewöhnen wirkliches deutsch in wirkliches latein und umgekehrt zu übersetzen.

These 13. alle lateinischen lehrbücher einer anstalt, übungsbücher, grammatik, classikerausgaben müssen nach einem plane, in einheitlichem sinne verfaszt sein.

These 14. es ist wünschenswert, dasz die schüler in sexta und quinta in derselben hand bleiben und dasz ein und derselbe lehrer diesen cursus nicht einmal, sondern mehreremal durchlaufe. darum möge man diesen unterricht einem fest angestellten, schon erprobten lehrer übertragen.

These 15. es wäre zu wünschen, dasz an einigen anstalten ein ernstlicher, länger andauernder versuch mit Lattmanns übungsbüchern und der Müller-Lattmannschen grammatik gemacht würde.

These 16. die benutzung von stücken aus deutschen schriftstellern für exercitia oder extemporalia ist im allgemeinn nicht zu raten.

These 17. an stelle des lateinischen aufsatzes tritt eine freie lateinische stilübung, welche alle vier bis sechs wochen in die reihe der sonstigen lateinischen scripta eingeschoben wird. es ist dies eine sachlich an gelesenes sich anschlieszende, auf die anwendung der antik-rhetorischen technik verzichtende freie arbeit von mäszigem umfange.

These 18. die mündlichen und schriftlichen übungen, als exercitia, extemporalia, mündliche übersetzungen aus dem deutschen,

lateinsprechen, sollen gegenüber der lectüre bei der censur nicht ausschlaggebend sein.

These 19. im abiturientenexamen ist der sogenannte lateinische aufsatz und das lateinsprechen als prüfungsgegenstand aufzugeben.

These 20. im abiturientenexamen ist ein längerer abschnitt eines lateinischen prosaikers ohne alle hilfsmittel schriftlich in gutes deutsch zu übertragen; daneben soll als ergänzung die mündliche übersetzung einer dichter- bzw. prosaikerstelle und das lateinische extemporale beibehalten werden.

Neuwied. Vogt.

29.

MICHAEL NEANDERS SPEISEORDNUNGEN.

Wie Michael Neander mit seinem eintritt in die Ilfelder schule ein neues wissenschaftliches leben weckte und ihre frequenz schon zu Thomas Stanges lebzeiten hob, so hat er nach dem tode des sparsamen abtes († 1559) sich auch die regelung und verbesserung der verpflegung seiner alumnen angelegen sein lassen. dies bezeugen zwei von ihm herrührende speiseordnungen, die in zwei alten abschriften in dem Ilfelder stiftsarchive und in dem gräflichen archive zu Stolberg erhalten sind. die ältere von ihnen ist ein kurzer entwurf, mit dem Neander dem grafen von Stolberg eine verbesserte verpflegung der alumnen empfiehlt, sie stammt aus der zeit zwischen den jahren 1550—1560, wo Neander die schule selbständig zu organisieren anfing und ist vielleicht noch bei lebzeiten Stanges aufgesetzt. darauf weisen folgende worte, mit denen sie abbricht: 'das mann den knaben auch etwas zum morgenbrodt vndt zum schlafftruncke gebe, wirdt vnser gnediger Herre neben seinen redten gnedig bedencken, Es ist jung heyszhungrig volck, Ich wil nichts heyschen, was mann nicht vor radtsam achtet vndt thun kan, wil auch andern den nahmen gerne gonnen, das alles besser dan zuuor bestellet ist, wolte vnserm gnedigen herren aber im anfange einer neuen Schule löblichen nachzusagen sein, vnd den leuthen ihre gedancken nehmen vndt das maul stopffen.'

In dem folgenden wird nur gelegentlich noch auf diese speiseordnung bezug genommen, weil sie wenig enthält, was Neander nicht später in die ausführlichere vom jahre 1589 aufgenommen hätte. diese sei ihrem vollen wortlaute nach mitgeteilt. sie enthält nicht mehr vorschläge, sondern bildet eine art rechenschaftsbericht darüber wie man es seit jahren mit der beköstigung in Ilfeld gehalten und welche erfahrungen man dabei gemacht hatte. sie gibt nicht nur ein getreues bild von dem tische in einem alumnate vor mehr

als 300 jahren, in einer zeit, wo die klösterliche fastenordnung noch fortbestand und zu ungleich häufigerer und manigfaltigerer fischkost und andern abweichungen führte, wo eine reihe unserer wichtigsten nahrungs- und verpflegungsmittel, wie kartoffeln, reis, zucker, kaffee, die vielfach verwendete gurke[1], mehrere gemüse[2], die verschiedenen salate aller art u. a. m. unbekannt oder ungebräuchlich waren und man sich überhaupt mit einem viel einfacheren tische begnügte, sie enthält auch eine reihe von lehrreichen bemerkungen über schülerkrankheiten, die behandlung erkrankter, über den verkehr ausländischer studenten und hospitanten in Neanders schule u. a. m.

Wie die schule Ilefeldt durchs jhar gespeyset wirdt.

Der Herr Abtt Thomas seliger gedechtnus, war viel reicher, denn man nun ist, hatte keinenn besonderen Schadenn gelieden, waren Ihme die Zinse von denen von Schwarzburgk nicht vorbehalttenn drey Jahr, Nam am Winttergetreide nie zwei Jahr nach einander schadenn, wie wir nun etlich mal, da vns etliche Jahr 32 Marckscheffel wintergetreyde ausgeseet, gar verdorbenn, wie dann auch vielen Zinsleuthenn, die auch nicht zahlen kondten, ohne viel andere Noth die vns betroffenn, vndt noch teglichen immerdar betrifft, vndt mitnimpt, Noch dennoch hielt er nicht mehr dann einen Disch vol knabenn, getrauett auch keine mehr zu nehmen, hatte immerdar sorge, als ein geubter haushaltter, Es möchte einmal mangeln, Wollte lieber im Vorrath bleiben, dann nur von einem Jahr zum andren reichenn, vnndt speyset sie gleichwol gar geringe vnndt vbel hin, vnndt wen mann dasselbe sagte, anthwort Er, esz wehren arme kinder, Er wolte Sie nicht mestenn, Sie köntten sich wol behelffen, gab Ihn digke milch drei Tage in der wochen, Heringe alle wochen etlichmahl durchs lange jahr, hatten ihnen die Heringe wol zur Nasenn herauszzothenn[3] mögenn, verspeysete ein Jahr langk wol 12, 14 thonne vol heringe, dasz sich auch die knabenn zu zeitenn darmitt worffenn, vndt keine essen kondten, vnndt wardt Ihnen gleichwol vor dasselbe gerichtt der heringenn nichts anders geben, vndt durfte kein knabe darwieder mucken, gab Ihnen durchs gantze Jahr nur einerlei Suppen vom fleische, vnndt in vier fasteltagen, als montagk,

[1] 'von den Slaven kam die agurke, später mit abgefallenem vocal gurke, wie gleichfalls der name lehrt, zu den Deutschen, aber erst in neuerer zeit, denn die spuren des wortes gehen nur bis in das siebzehnte jahrhundert hinauf.' V. Hehn culturpflanzen und haustiere. s. 277.

[2] sehr auffallend ist, dasz bohnen und linsen nirgends erwähnt werden. auch zwetschen kommen nicht vor, ebenso wenig die verschiedenen arten von waldbeeren, die damals wohl noch nicht als nahrungsmittel geschätzt wurden.

[3] 'herabhangen', wohl von 'die Zotte' (auch Zote mit langem o) = herabhangender oder heraushängender zapfen s. F. L. K. Weigand, deutsches wörterbuch unter 'Zotte'.

mittwochen, freytagk, sonnabendt, (do man kein fleisch speyset) Vnschletsuppen, do die Suppen mit zerlassenem Rinderdalck gemacht vndt gefettigt wordenn.

Wen er fleischhauern gute fette Pomerische Rinder verkaufte, So handelt er so mit Ihnen, dasz Sie Ihme die Kaldaunen vndt Sultzen wiedergaben, die muszten die knaben essen, Neben denen, So seine Rinder, die er schlachte, gaben, Sagte, thette mitt Kaldaunen besser dan mit dem Fleisch, were auch theilhaftiger,

Ein wasser schletz[4] von mehle vndt Potter den Sommer auf den abendt bisz an den Herbst vndt bis man rüben vndt kraut haben kundte, dann er hatte keinen garthen, do Ruben, gehle möhren, weiszkoel, braunkoel vnndt dergleichenn zugemusz Innen wuchs, wie wir balde nach seinem absterben, vor 30 Jahren einen gemacht habenn.

In der fasten gab er Ihnen keinen bissen fleisch vonn der Aschermittwochenn an bis auff den Ostertagk, Sondern Heringe Stockfisch, dicke milch, kaltte Erbsen vndt Kese, vndt zu zeiten auf Tage, da man sunsten hatte fleisch sollen speisenn, einem knabenn sex oder acht gekochte korbfeygen, an stadt eines stucke fleisches, vndt nicht einen bissen Putter, derer Er nicht entpehren, Schmeltzet vndt machte die gantze faste hindurch alle Speise mit rubesahmenoele, dorin zuuor eine Zippel gebratten, vor Schuelgesinde, Ebteye, sich selbst vndt alle seine Diener, keinen ausgenommen, must es Jederman gewohnen, gab Ihnen durchs Jar nicht einen fisch, ausgenommen nach den Pfingstenn, wenn er ethwa auf dem Netzbogen[5] weyszfische fiengk.

Auch nicht einen Trunck Bier aus der Ebteye Keller' vnndt des Bieres So wenigk, das oft ein knabe kaum einen Trunck bekam, nicht ein Trunckichen wein, vndt wen er noch so viel bekomhen, vndt war furwar ein frommer, gottsfürchtiger Herre, vnndt von groszem gewissenn. er sagte aber, Er hette in der Jugendt auch gedult habenn mussenn, wehre in keinem seydenkramen erzogen, Sein vatter were vff ein Dorff ein Leimkleiber gewesenn, wie Beerwolff zu Wiegersdorff[6], were nicht gutt, dasz man Jugent zu vol vndt wol hieltte, konndten junge leute viel verdulden, wie er dan auch selbst zu zeitten vber seinem eigenen Dische geringe Speise satt hatte, wenn er alleine vndt keine geste hatte, wie die wissen, So teglichenn druber bey ihm gessen, Musten die knaben durchs Jahr einerley zugemusz essen, Compost[7] vnndt ruben, seltten ein essen erbeiszen[8], vnndt solch zugemusz durchs gantze Jahr teglichen haben.

---

[4] wahrscheinlich zusammenhängend mit 'das unstet' sowie 'die schlichte' (ein in der weberei gebrauchter brei); also schletz = brei.

[5] des klosters gröster fischteich 1/2 st. oberhalb Ilfeld im Beretal, jetzt wiese.

[6] dorf bei Ilfeld.

[7] eingemachtes kraut, jetzt komst oder kumst.

[8] erbsen.

Wie man nun speysset, nach des seligen Herren Abtts absterben,

Vndt ob wol dasz Kloster nun nicht mehr dan zu desz Herren Zeiten, ja weniger, Vndt mehr thun vndt haben mussenn den zuuor, hat der Magister nichts desto weniger das Speisen viel gebessert, vnndt es so angestellt, wie es das Kloster erreichen vndt erlangen kan, als nemlich hat Er geordenet, das man denn knaben alle maltzeit ein drey gerichte gibt, Eine Suppen, allerley gutt zugemusz, ein essen fleisch, oder ethwas anders ann stadt des fleisches, wie in seinem ortte wirdt vermeldet werdenn.

Vndt dasz man Ihnen Sechs Tage durchs Jahr alle Mittage ein essen fleisch gibet, als nemblich Rindern, Kuh, Kelber, Schöpsenfleisch, gekochten Speck, Sultzenn, Kaldaunen, auch zu zeitenn der gereuchertenn bundtwurste, auch bratwurste, mit einer gehlenn zippelbruhe, alles nach der zeit, alles aus besonderen Topffen, dorinnen der Schule essen vndt speyse besonders gekocht wirdt, Ist auch oft bei dem Speisenn selbst, vndt wirdt Ihnen das fleisch in seiner brühe, auch schwartz mit wiszelbeermusz[9], geel mit Saffran, ethwa mit zippeln, mit merrettich, Petersilgen, kömmel, zu zeiten auch auf andere weise gekocht vnndt bereittet, do Sie es zu des Abtts zeiten durchs gantze lange Jahr, auf einerley weyse, in seiner bruhe, vnndt doch stets ohne bruhe, trucken aufgelegt, essenn muszten, Gebrattens gibt man Ihnen auf Weynachten, fastnachtt, Ostern, Pfingstenn, die Kyrmesz, vnndt zwischenn Weynachten vndt fastnacht, do mann Schweine, Rinder zu schlachtenn, vnnd dahero zum Gebrattens besser denn sunsten zu anderen zeitten kommen kan[10],

Auf den abendt gibt man Ihnen anstadt des fleisches alles der zeitt nach, Eyer, auf allerley weise zubereytet, gerurett, weich, in kuchen, zu zeiten mit einer saurenn Bruhe, je zwei Eyer auf eine Person gerechnet, Sindt 48. Auch hart, geschelett, zerschnitten, vndt ein gutten Essigk druber gegossen, auch oft wie Sie sie selbst habenn wollenn, vnndt Ihnen zu machen angebenn, vnndt befehlenn, grune fische, Schollen, Pockinge, Putten, gesottene, gebrattene Heringe, gesalzen Hechte, gesalzen Lachs, oder Kese, auch die Wochen einmal eine dicke milch, wenn man sie pflegt zu habenn, birnen aber vndt wiszelbeermusz soll man Ihnen nicht geben, Es sey den dasz sie es selbst forderen.

Suppenn.

Des morgens die Fleischtage Fleischsuppen, Wurste-, Sultzen-Suppen, auf den Montagk, Mittewoch, Freytagk, Sonnabent, des

[9] Wisselbeeren (vergl. 'Weichsel', in der ältern speiseordnung 'Zwyselb') heiszen noch jetzt am Harze eine art kleiner kirschen (Prunus avium). hier wohl kirschen überhaupt.

[10] in der zeit von weihnachten bis fastnacht wurde wegen eintretenden futtermangels vorzugsweise geschlachtet und frisches fleisch ge-

Morgens eine Erbessuppen, auf den abendt ein bier-, eyer-, hanff [11], grutze-, brandt-, putter-, milchsuppen, auch zu zeitten eine gutte puttermilch, wann Sie dieselbe essenn wollenn.

Zugemusz.

Alles nach der zeit, weiszkraut, weisze ruben, gehle möhren, grun kohl, Kompost, Epffel, birn, gebagkenn vndt sunsten, Erbeisen, Hirschen, grieszbrey, von einem weytzen gemacht, haberbrey, do sie zu des Abts zeitenn durchs gantze jahr nicht anders dann Compost, Ruben vndt einerley fleisch oder vnslett suppen essen musten auf die Tage, do mann nicht fleisch speiset, vndt dahero alszdann keine Suppenn vom fleisch begieszenn kundte, Sonderen muszte zerlaszenn vnslett darzu gebrauchenn, vndt so durchs Jahr dahin fur vndt fur stedt vndt veste gehaltenn wardt,

Besondere Ordenunge
auf die fasten.

Do gibt man alle wochen zwei oder dreimal fleisch, do man bei des vorigen Abtts zeitenn nicht einen bissen geben, des morgens bis auf Mittfasten, die andere morgen Heringe, rohe, gesotten, gebratten, gekochten Stockfisch, gesaltzen hechtt oder Lachs, grune fische, karppen, weiszfische, Carusken, was vorhandenn, mit seinem verordneten Zugemus vndt Suppen, auf den abendt gibt man Ihnen ihre verordneten Suppen vndt zugemus, zu zeiten auf ein Sonnabent zu abendt eine kaltte weinmehrtte mit Pretzeln, von dreien Stubichenn wein, vndt anstadt des fleisches grune fische vndt der anderen gedörretenn vndt gesaltzenen fische, Eyer, Putter, gesottene heringe, Kese,

Bier gibt man Ihnen je auf eine Malzeit achtt Stubichenn aus dem Speisekeller, so auch gut bier vndt wol speiset, des der Magister vor funff Jahren, do Ihn der Stein anfocht, einen gantzen Wintter gedrunncken hat, auff den Sontagk gibt man Ihnen so viel stubichen bier aus dem Ebteykeller, daraus sie zu des Abts zeiten nichts bekommen.

So gibt man Ihnen auf die hohen feste, Weynachten, Ostern, Pfingsten vndt fasznacht, wen der wein geredt, einem jedern ein Nosichenn [12] wein, So wirdt auch einem, so er krank oder vnlustigk, zu keiner zeit ein trunck wein versaget, oder bier so gut man es haben kann.

Auch in der fastenn gibt mann alle wochen zweimal zu mittage, vber das gewönliche bier, ein schleiffenn voll wermbten bier, auf ein jeden Disch, auf die Kirmesz vndt fastnacht gibt mann Ihnen,

---

nossen, das übrige wurde eingesalzen. in den folgenden monaten bis in den sommer hinein gab es fast nur salzfleisch. vgl. auch Macaulay, gesch. Englands cap. III s. 309 Tauchnitz.

[11] suppe aus hanfkörnern, recept s. b. Grimm, deutsches wörterb. s. v.

[12] andere deminutivform für 'nösel'.

neben das faszbier noch eins ausz dem Abtey Keller, bekomhen alsdann zwey vor eins, darbey sie sich frolich machenn konnen, die Magistrische becket Ihnen auch auf die hohen fest vndt kirmesz Kuchenn, auf weinachtenn wird einem jederen, wie auch aufs neue Jahr vber sein geburlich brodt, ein dreypfennigswegke geben, vndt wan obest vorhandenn, werdenn ihnn ettlich mal den wintter vber ein tragkorb vol Epffel, birnen vndt Nusze gebenn, vndt bleiben nicht vnbetheilet von denen, So vnser Herre Gott dem Kloster bescheeret, Auf die weinachten auch vndt das neue Jahr gibt mann Ihnen, vor das gewonliche fleisch, je drey gekochte Hüner in borken, vndt gibt weiter auf die hohen fest 2 fleisch vor eines, als nemlich ein gebrattens vndt ein Schwartzfleisch, Karpenn speiset man fast durchs Jahr auf einen Sontagk zu abendt, je funff pfundt Karpenn in ein borken,

Dasz brodt wird wol vndt fleiszigk gebagken, die speysze alle wol gar vndt reinigklich zubereittet vndt zu rechter zeit angesetzet, das bier lest mann recht fleiszigk wartten, vndt musz allezeit der Kelner bezeytte wieder brauenn, domit altzeit ettliche vasz altt bier vor die knabenn im vorrath behaltenn, das Sie nicht jungk bier trincken.

Die zugemusz werden wol gemacht, Ruben, krautt seint nicht rohe, vndt zubereittet, das mans geniszenn kan, So auch mit alleu Suppen gehandelt wirdt.

Die Erbsen, den Hirschen mus man reiniglich, als lange zuuor die spittelweiber, vnderlesenn, allenn vnrath davon bringen lassen, auch die dinge, davon die suppenn gemacht, beschlieszen, verwahrn, dasz sie rein, nicht viel staub cet.

Man denke auch drauff, das man auf den Sommer allzeit bezeite grun kraut, gehle möhren, weisz Krautt, ruben, epfel, birn habenn magk.

Vndt so wirdt zu iederzeit durchs Jahr von dem kuchenmeister bedacht, bestaldt, gereicht vnd verschaft, wirdt auch fleiszigk darauff gedacht, dasz man weisz susze kraut vor die schule bis vmb weynachtenn, vnd weisze ruben vndt gehle möhren vndt braun kohl durch denn wintter hindurch, vndt nach den Ostern, wen das grune zugemusz noch seltzam, das man alsdan gederrte Epffel vndt weisze gederrte gewelckte ruben kochen vnd Immerdar ein zugemues umb das ander gebenn kan,

Wenn die Epffel geratten, lest ihr der Magister so viel aufderren, vndt auftrucken, dasz man vor die schule wol etliche Jahr zu speisen hatt, wie wir denn derselben gewelcketenn Epffel noch zu speisenn haben, von vier, dreien Jahrenn hero, dann der Magister seine Discipel liebt, vndt dahero fur sie sorget, vndt nichts vnbedacht verseumet, davon Sie lebenn sollenn,

Joan Thal[13] seliger gedechtnus hat auf eine zeit diese ordnunge

[13] über diesen vergleiche den vorigen jahrgang dieser zeitschrift s. 167.

meinen Herrenn Graff Wolff Ernstenn lesen lassenn, die Im so gefallenn, das er auch gesaget, Wer mit solchem eszenn vndt trincken nicht kundte zufrieden sein, den solte man zum kloster hinausiagen, denn man Ihnen so viel von allerley gutten essenn vndt trincken gibtt, dasz sich von demselben noch wol 20, ja mehr kleine knaben aus dem flecke, So in der Schule betten vndt lesen lernen, denn groszenn zur Handt gehenn, darbei sich behelffenn konnen, an Suppenn, zugemues vndt brodt. Vndt warumb solte man die schule nicht meinenn, dieweil es alles vmb sie zu thun, vndt wenigk sadt ins Kloster wolte gegebenn werdenn, wenn die Schule dorinnen nicht gespeysett vnd vnderweisett,

So gehet auch der Magister in die kuchen ab vndt zu, vndt gibt achtt drauff, das es so vndt nicht anders gemacht, gereicht vndt geben wirdt, Ob es gleich zu zeitenn vmb ethwas versehenn, do es wol in eines Jedern hausze nicht gleich allzeit mit dem kochen, backen vndt brauen getroffen wirdt, Vndt eszen auch des Magisters kinder nicht alle Tage gleich, eszen, was man zu jeder Zeit habenn kan, Kompost, Krautt, ruben, Erbsenn, Schweinfleisch grun vnd gereuchert, Speck, gnackwurste gekocht vndt rohe, Pickelfleisch, Kuhefleisch, Heringe, Pöckinge, Schollen, Milch, vndt was die Zeit gibt vndt bringet, vndt kan ihn kein besonders machenn, wolte es auch ungerne thun, wenn ers gleich kundte, dann sie ebenn so wol vnder die Leute muszen, wie andere vndt ist bei solcher kost jungen Leuten nicht vbel, Konnen alle wol darbei bleiben, zunehmen vndt wachsen, wie oft kleine durre spitzerlinge in die schule kommen vndt dennoch in zweien Jahren solche starcke quadranten bei guten tagen aus Ihnen werden, das so sie zuuor gesehenn, sich druber verwundern vndt sprechen, dasz Ilefeldische brodt ist Ihnen nicht vbell bekommen

Vndt wen es gleich des Haushalts Vermögenn, were zu bedencken, ob es ratsam, das mann die Jugendt besser hiltte, dann Ihnen bei dieser kost so wol wirdt, das man sie kaum haltenn, regieren vndt zwingen kan, vornemlich, weil itzunder in dieser letzten argen bösen zeit die Jugendt viel vngehalttener dann vor 20, 15, 10 Jahren sie gewesenn, das einem schier bange, der mit der Jugendt hinfurder vmbgehenn soll, vndt wenn sie nun so vbel gehalttenn, wie man zu zeiten klaget, woltte so dieselbe wilde vnarth wol vergehenn, wie der altte versz heiszt: Lasciuit raro non bene pasta caro. dasz der Magister dahero Ihnen oft saget, man lasse sie alzu wol halttenn, Er wolle Ihnen das futter hoher hangenn laszen, weil Sie so muttwillig vndt vngehalttenn sein wolttenn.

Ob nun zu zeiten ein Knabe gnetzigk[14] oder kranck, ist nicht

[14] mit der krätze behaftet. die in dem folgenden beschriebene krankheit ist nichts anderes als scabies. sie war unter den schülern im 16n jahrhundert allgemein verbreitet (man denke an die schilderung in Thomas Platters selbstbiographie) und trat viel bösartiger auf als jetzt, weil man sie nicht zu behandeln verstand und über ihre ursachen

allzeit eszens oder trinckens schuldt, do wol einem seine Kinder in seinem hause vber seinem Dische, ja Er selbst gnetzigk vndt kranck werden, Vndt einer zu Leypzigk, zu Wittebergk alle Jahr 40, 50, 80, 100 R. verzert, kranck vndt grindechtigk wirdt, schier nicht bleiben kan, wie in den badestubenn doselbst genugsam zu sehen, Vndt dem Magister sein Sohn Johannes, So in der Schule, doch nicht mit geszen, vor etlichen Jahren, ein gantz Jahr so gnetzigk war, das er gemeinet, Er wurde Ihm siech vndt aussetzigk werden, auch nachdem er seiner mit essen trincken vndt hulffe aufs allerfleisigste gepfleget, wie denn Itzunder sein ander Sohn Michael, den er bei gutten leuthenn anderswo an der kost, ob er gleich 20 R. vor ihn jerlich in die Kost gebenn musz, so bose grindechtige zerschwollene schenckell, das er schier nicht bleiben kan, Ist auch oft der hartten Lufft zu Ilefeltt schuldt, do sich der Magister im Anfange selbst so greulich das erste Jahr gekratzet, dasz er eine weile schier weder liegenn noch sitzen gekundt, wie sich dann etzliche fluchs anfangen zu genetzenn, wen sie kaum ein viertzehen tage da gewesenn, Vndt ist wol oft vnter dem gantzen Hauffenn kaum einer, zween oder drey, die sich kratzenn, die anderen alle sindt starck, frisch, fett vndt gesundt, vndt bekompt Ihnen die Ilefeldische Kost so wol, das mann nach wenigk wochenn fluchs sehen, wie sie darinnen zunehmen vndt gewachsen, vndt auch viel Elttern sagen, Ihr Sohn hab kein nodt, sey zu Ilefeltt vbell verdorbenn, vndt seint Ihr viel darinnen gewesenn, die nie ein eiszelen[15] dorinnen gehabt, Seint auch die Naturen nicht alle gleich, dohero nicht zu vorwundern, ob zu zeitenn einer, zween drey vnter dem hauffen gefundenn.

So ist warlich auch vber die furstenschulen deszenhalben viel Klage, do doch die einkomhen viel herlicher dann hier, dasz die knabenn sich daselbst greulich kratzenn, kranck werdenn, dasz sie die Elttern gar hinaus nehmen muszen, ob sie gleich noch lange Zeit dorinnen zu bleibenn, vndt in andere Ortter schigkenn muszen, wie wir solche aus denselbenn schulen auch gehabt, vndt noch itzunder habenn, die es selbst neben Ihren Elttern also berichtenn, Sagen auch weitter, das fast alle Jahr, wenn es vfn Frueling gehet, man wol ein vier-, sex vndt zwantzigk knabenn zugleich in der Pfortten auf einmal sol kranck finden liegenn, dahero auch Leute vor dieser zeit Ihre Kinder nicht doselbst habenn hinthun wollen, ob sie wol vorgunst gehabt, do sie sie bei vns habenn vnderbringenn konnen, Seint auch alszdan wol zufriedenn gewesenn, vndt nie Ihrer

im unklaren war. Neander fand diese bald in der rauhen luft, bald in schlechter kost. die letztere ansicht war wohl die vorherschende, z. b. heiszt es in der älteren speiseordnung: 'wen mans nun erreichen, thun vnd erlangen vndt auff das gedencken konnte, das den knaben dieselbe grobe kost, die Magern trockene Sultzen vnd leppechtige Caldaunen, do weder schmack noch safft innen ist, darvon die knaben kranck vndt gnetzigk werden, nicht gegeben wurden, wehre lobenswerdt, vndt wol gedacht.'

[15] der Eisz = eiterbeule.

Kinder halben das allergeringste geklaget, Ja Gott darfur gedancket, vndt wol oft gesaget, Ihre Kinder soltenn mit denn Rindenn zufrieden sein, dasz sie nur denn Nahmen haben kondten, das sie zu Ilefeltt studiret, Wo aber so viel Knaben stets in einem ortte bey einander, kann es so gleich nicht zugehenn, Es musz kratzenn, Klagen vndt Krancken zu zeiten unter Ihn sein, wie es dann in allen Schulen, auch den Academiis ist,

Man thut hier wasz man kann vndt vermagk, nach gelegenheit dieses Hauszhalts, Vndt ist ihm, dem kuchenmeister gleich viel, was man Ihme in die Kuche schigket, das verspeiset Er, Er nimbt Ihm vndt gibt ihm nichts, Er gebe den knabenn wol auf eine maltzeit Sechs gerichte vor drey, wenn es vorhandenn, vndt in die kuche verschaffet wurde, ihm befohlen, vndt das Vermögenn dieses Orts tragenn woltte,

Untterdes musz man einen jedern klagen vnd redenn laszen was Er will, Er werde gleich bestellet, wie vndt mit wem es wolle, so wird doch kratzenn, kranksein vndt klagenn bey keinem verbleibenn, Er mache es gleich so gut als er wolle, dasz ist gewisz, dieweil wir vmb diesenn Hauszhaltt nun von 40 Jahren hero wol so viel wiszenn soltten, als wol ein Ander noch so balde soltte wiszenn vndt lernen konnen.

So aber Jemandt schwach wirdt, der wirdt besonders gespeiset, so gutt man es habenn kan, wird ihm auch altt vndt jung Bier vndt wein gereicht, wie esz ihm dienet. Kochet ihm auch vndt schigket ihm die Magisterin selbst. Vndt ist der Magister selbst alsdann des krancken Medicus, pfleget seiner, vndt hat viel muhe vndt sorge mit Ihm, bleibet auch nicht vonn Ihm, wen es noch so geferlich anfellige krankheit, wen es gleich pestilenz wehre, das oft die Diener des Magistri fürchtenn, vndt betrubet daruber werden, vndt drumb redenn, wie dan ettlichemal anfellige contagiosi vndt Epidemii morbi zu Ilefeltt vndt anderswo regiret, das sich auch etliche mal der knabenn, so kranck bei uns gewordenn, Elttern vndt freunde selbst in anfelligen krankheitten, vor ihnen gefurcht, vndt sie dem Magister im kloster gelaszenn, vndt nicht haben aus furcht hinnein wollenn, welches kein lugen oder gedicht, Sondern die warheit ist, vndt sint darnach gleichwol etliche knaben, wenn sie aufkomhen, so grob, das sie viel klagens machenn konnenn, man hette Ihrer in ihrer schwacheit nicht fleiszig sadt gewarttet, Oder schreibet der Magister an andere Medicos, lest Ertzney vndt Labesal in der apotheken zurichtenn, darfür keinem knabenn ein Heller gerechnet wirdt.

Wirdt auch zu zeiten etlichenn mit gelde zu Papir, buchern, schuen, kleydernn gedienet, werden vom Magister alsz seine kinder gemeinet, in pietate, linguis, dicendi artibus, physicis, medicinae principiis, Historicis veteribus et recentibus, doctrina de moribus fleiszigk, treulich vndt schleunigk vnderweiset, dasz ihrer etliche nachdem sie kaum ein virttel Jahr, etliche ein halb Jahr in Academia gewesen, auf befehl der praeceptorum vndt professorum promoviret

habenn, wiewol dem Magister nie Liebe dorann geschehen, dasz man sie so bezeite Magister werdenn laszet, Sint auch oft denen in promotione vorgezogenn worden, so 4, 5, 6 Jahr in Academiis studiret haben, haben dorinnen graece vnd latine mit verwunderung eines ganzen Auditorii deklamiret, wie das vonn hohenn leuten in ihren schriften ist geruhmet wordenn, vndt dencket der Magister nicht alleine darauff, wie er Ihnen in der schule treulich diene zu allem gutten, Sondernn fodert sie auch fast alle zu conditionibus, Hilft Ihnen zu stipendiis, dasz sie foder kommen, verbittet vnd verschreibet sie hin vndt wieder, an gelertte leuthe, wie er weis vndt kann, obs ihn wohl grosze muhe vndt zeit kostet, das sie fast alle durch Ihn gefodert werdenn vndt fortkomhen, vndt durch diesenn fleisz es dahin gearbeitet, das Ihr nun fast in die Vierzigk Jahr, weyl er zu Ilefeltt gewesenn, nicht vber 6 oder 8, die von studiis kommen, nicht darbei gebliebenn, Theologi, Medici Juristen, Professores vndt Lectores in Academiis, praeceptores scholarum oder sunsten in politiis, syndici, consiliarii vndt Stadtschreiber gewordenn wehren, So hin vndt darwieder dienen, die Schule Ilefeltt ruhmen, vndt ihrem Praeceptori, welchenn Sie dennoch darfur haltten, Obgleich viel vnder Ihnen, grosze Doctores vndt Licentiati, Magistri, Professores vndt sunsten ansehnliche vndt vornehme leutte gewordenn, dancken, weis auch nicht ob wol ein ander das bei seinen Schuleren thun, oder auch thun konnen wurde, der Ihme noch nicht mit Lehren vndt schreiben so kundtschaft bei vielen leutten, In vielenn landen gemacht, wie sonder ruhm zu reden Ich nicht mir, sondern der armen Jugendt zum besten gemacht, durch meine etliche in allerley Sprachenn vndt kunsten libellos, So in druck ausgangenn, vndt in Academiis, vndt vielenn wolbestaltten Schulen, in vielen lendernn Europae publice proponiret, vndt enarrirt werden, welche libellos der fast gelerteste Mann zu itziger zeit in der weltt, Doctor David Chytreus, ihm so hochgefallenn lassenn, sie selbst lieset vndt allen Studiosis zu lesenn commendiret, dasz Er auch in etlichen seinen gedruckten briefen schreibet, drey Ilefeltt, ja zehen Ilefeltt nicht bezahlenn konnen das gutte, So durch dieselbenn gedrucktenn bucher in allen Academiis vndt schulen gestiftet wordenn, dieweil dieselbenn auf solche Weise vndt arth gestellett vndt geschriebenn, dasz sie nicht allein der Jugendt, Sondernn auch den altenn zu lesen vndt zu lernen dienen, dahero auch der Schulen dieser Name geworden, dasz man ausz Academiis Collegas in die Partikularschulenn daselbst gefodert, auch gelertte in Academiis gefundenn, So ihre Sohne in die Ilefeldische Schule haben schigken vndt andere daraus darfur habenn halten wollen,

Vndt seint Studentenn kommen, So zu Basell, zu Straszburgk, Lieflender, Holender, Schweden, studirt, Polen, Ungern, Siebenburger, So zu Wittenbergk eine zeit langk gestandenn, mit vielenn commendationibus Ihrer Praeceptorum, auch Galli, so ettliche lectiones zu Ilefeltt gehöret, vndt vmb Ihr geltt vndt vnkost do habenn studierenn wollen, dasz Sie vermeinet, Sie woltten zu Ilefeltt ettlich

ding ehr vndt beszer, dan in Academiis lernenn, vndt ist einmal ein Transsylvanus ein Jahr zu Ilefeltt gewesenn, durch Doctorem Aemylium vndt Joannem Reiffenstein seliger gedechtnus hienein gefodert, So zuuor schon in Transsylvania Schule geregiert, Kegenn Wittebergk nicht komhen vndt wie Er wieder hienein kommen, denen vorgezogen, So in Academiis viel geltt verstudiret, zum Rector scholae Coronensis[16], do Honterus vor Zeiten inne, der grosze Graecus vndt Mathematicus, gelehret, vonn einem Rath vndt Ministerio gesatzt wordenn, dieweil sie gehöret, dasz er in der Schuele Ilefeltt studiret, darausz Sie so viel feine buchlein bekommen, die Ihren Schulen viel Jahr viel guttes gethan hattenn, hat auch eine frequentem vndt celebrem scholam vndt groszenn concursum gehabt, vndt habe ich etliche Transsylvanos, seine Discipel, so vonn Wittenbergk Animi, amicitiae vndt colloquiorum ergo zu mir spatziret, es sehre hören beklagenn, das er der Schule arbeit entlich mude gewordenn, Vndt sich zum Syndico doselbst von einem weisen rath hatte bestellenn lassenn, dieweil Er in der Schule viel guttes vndt nutzliches dinges vor die Jugendt geredt vndt gelehret hatte,

Dasz man aber sagen will, Ja so solt mann speisenn, es so vndt so machenn, lest sich baldt sagenn, wenn nicht mehr darzu gehoret, Oder mann nur einen, Oder achtt Tage zu speisenn hette, Vndt nicht auch ein grosz gesinde, oft viel arbeiter vndt Diener zu underhaltenn, speisen, zu belohnenn, ohne allerlei sunsten beschwerung vndt vncostenn, So wechst es jo auch nicht alles dem Kloster zu, So mann in die Kuchen habe, dann wir alle Jahr vor ein 200 thaler viehes vndt noch vielmehr zu schlachtenn, keuffenn muszen, vor ein 70, 80, 90 R. eyer, Vor ein 100 thaler fischwergk, Heringe, Stockfisch, schollen, bockinge, gesaltzenn Lax, gesaltzenn Hecht, ohne viel ander ding, So mann vmb den bahrenn Pfennig alles keuffen, ohne das viel geltt, So mann den Seylern, Wagnern, Satlern, Schmiedenn, Schloszernn geben, gesindte vndt allerlei arbeiter lohn, vndt hat das Kloster nicht besonders von gelde einzukommen, dann ettlich entzell geltt, 1 R., 8 R., 3, 4, 5, 6, 7 gr., 10 pf., 18 pf., So alles zusammen vber 50 R. nicht leufft, vndt muszenn von getreide ein groszes zum Haushaltt des Klosters habenn, zu backen, zu meltzen, zu futter vor die Pferde, vor gasterey, Esell, Schweine, Rinder, Huner, gense vndt ander Vieh mehr, welches niemants gleubet, dan so da teglichenn darmit vmbgehet, langet vndt reichett.

[16] zu Kronstadt in Siebenbürgen.

ILFELD H. KÜHLEWEIN.

30.

ZUR PRAXIS DES ANSCHAUUNGSUNTERRICHTES AN DEN HÖHEREN SCHULEN.

Wenn ich es unternehme in dieser abhandlung meine gedanken und vorschläge über den betrieb des anschauungsunterrichts an den höheren schulen darzulegen, so bin ich weit entfernt zu glauben, dasz dieselben erschöpfend oder alle zweckentsprechend seien; meine arbeit wird genug belohnt sein, wenn recht viele collegen sich angeregt fühlen ihre aufmerksamkeit auf die praxis dieses unterrichts zu richten und die ergebnisse ihrer beobachtungen der öffentlichkeit zu übergeben. bei genauerem zusehen wird man gewahr werden, dasz man in den bekannten handbüchern der pädagogik sich wenig oder gar keine auskunft über diese frage holen kann; denn diese beschäftigen sich mehr mit allgemeinen grundsätzen und lassen sich nicht auf praktische anleitung ein. hier und da findet man in kleineren abhandlungen einzelne winke, welche recht wohl zum aufbau einer praxis benutzt werden können. im allgemeinen läszt sich wohl behaupten, dasz eben dies feld noch dadurch angebaut werden musz, dasz aus den einzelerfahrungen allgemeine regeln gewonnen werden. praktische vorschläge in dieser hinsicht sind in doppelter weise willkommen, sie befördern die praxis und regen den lehrer, welcher noch keinen einblick in die sache hat, zu weiterem studium und versuchen an. allerdings weisz heute jeder lehrer, dasz gute bilder — solche nur habe ich im sinne, wenn ich von anschauungsmaterial spreche — in sorgfältiger und beschränkter auswahl die phantasie der schüler anregen, besonders klare vorstellungen erwecken und das interesse erhöhen und erweitern, dasz ferner der wirklichkeit entsprechende und künstlerisch ausgeführte darstellungen einen für alles schöne empfänglichen geschmack dort befördern, wo es sich um gegenstände der natur und kunst handelt. auszerdem haben sie einen dem unterricht direct zu gute kommenden wert; ich erinnere nur an ihre verwendung bei wiederholungen, vergleichungen und deutschen aufsätzen. mit dieser allmählich sich verbreitenden einsicht hält die vervollkommnung und vermehrung der anschauungsbilder gleichen schritt oder überholt sie sogar; so sind besonders auf dem gebiete des antiken lebens, der geographie, naturkunde und geschichte recht geschmackvolle darstellungen erschienen, welche die volle beachtung jedes schulmannes verdienen. daneben wächst die litteratur, welche sich über den wert, die auswahl und ausdehnung des anschauungsunterrichts verbreitet, rasch heran. ich nenne hier nur die in den neuen jahrbüchern 1883 erschienenen abhandlungen von F. Knoke und Fr. Müller, von welchen die hier in betracht kommende litteratur angeführt worden ist. trotz dieser günstigen umstände ist leider ein wirklicher fortschritt in der kenntnis von einer zweckentsprechenden verwertung des gebotenen stoffes wenig bemerkbar. hierfür lassen

sich äuszere und innere gründe anführen; zu den letzteren gehört die unsicherheit vieler lehrer im richtigen gebrauch der anschauungsmittel. sie wissen, wie man zu sagen pflegt, mit denselben nichts anzufangen und haben daher nicht den mut einmal ernstlich und ausdauernd zu beginnen. manche wollen ferner nichts damit zu thun haben, indem sie auf übertriebene anforderungen einiger vertreter dieses unterrichtsbetriebes hinweisen. dasz solche gestellt worden sind, soll nicht geleugnet werden, indessen wird die ganze sache nicht hinfällig, wenn einzelne in zu groszer begeisterung über das ziel hinausschieszen. welche menschliche einrichtung ist nicht der gefahr des misbrauches und misverständnisses ausgesetzt? andere zucken lächelnd und vornehm die achsel, wenn sie von anschauungsunterricht sprechen hören; sie denken nemlich an den elementaren unterricht der ersten schuljahre. für kleine kinder sei dieser gut, gymnasiasten müsten damit verschont werden. alle, welche so sprechen, haben das gemeinsame, dasz sie sich noch nicht eingehend mit der hier vorliegenden frage beschäftigt haben. manche von ihnen werden, wenn sie durch kenntnisnahme der litteratur und durch praktische versuche ein selbständiges urteil gewonnen haben, sicherlich recht eifrige anhänger dieser art des unterrichts. — Zu den äuszern gründen für die geringe kenntnis von der verwertung der anschauungsmittel gehört die entschuldigung, dasz keine entsprechende sammlung von bildern an manchen anstalten vorhanden sei. allerdings unterlassen es oft die schulverwaltungen selbst teils nach bestimmten gesichtspunkten eine angemessene sammlung zu begründen, teils auf allmähliche bereicherung einer solchen bedacht zu nehmen. man kauft im besten falle, ohne festen plan bei gelegenheit, läszt dann mehrere jahre die sammlung ohne ergänzung, bis sich wieder ein ebenso zufälliger anlasz zu weiterem ankauf bietet. dasz auf diese weise kein nennenswerter bestand an anschauungsmaterial zu stande kommen kann, dasz manches ungleichartige sich zusammenfindet, liegt auf der hand. ebenso wenig ist es zu verwundern, dasz die lehrer einer solchen einrichtung wenig beachtung schenken. das schlieszliche schicksal ist dasselbe wie das vieler bücher, sie verstauben in einer dunklen ecke der bibliothek oder liegen in den classenzimmern vereinzelt. oft kommt es überhaupt zu keiner sammlung, indem die anstalt keine besonderen mittel zu deren beschaffung besitzt. aber wie manche specialstudien vertretende bücher, die, vielleicht kaum von einem fachlehrer gelesen, später niemals wieder geöffnet werden, figurieren im etat für bibliotheksausgaben! leicht liesze sich eine ersparnis für solche zwecke machen, welche den interessen der schule mehr zu entsprechen scheinen, als einige teuere, aber wenig oder gar nicht gebrauchte bücher! da jeder anschauungsunterricht das vorhandensein einer guten sammlung von bildern voraussetzt, so dürften folgende vorschläge dem, welcher sich mit der sache ernstlich beschäftigen will, willkommen sein. — Ist man an einer anstalt über die beschaffung eines passenden anschau-

ungsmateriales schlüssig geworden, so ist es natürlich die erste aufgabe die frage zu entscheiden, wer die angelegenheit in die hand nehmen, wer für die zukunft der custos der angekauften bilder sein soll. es versteht sich von selbst, dasz dem leiter einer anstalt, dessen amtswirksamkeit schon so grosz genug ist, diese mühewaltung nicht zugeschoben werden kann. aber ein lehrer, welcher der sache interesse entgegenbringt und sich schon einigermaszen damit vertraut gemacht hat, kann vom director unter angabe des für den zweck ausgeworfenen betrages beauftragt werden die geeigneten vorschläge in einer conferenz zu machen. wie man einen bibliothekar hat, so müste auch ein pinakothekar an jeder anstalt sein. es wird nicht schwierig sein einen geeigneten candidaten für diesen neuen posten zu finden, wenn überhaupt das interesse für den beregten gegenstand im lehrercollegium geweckt ist. wünschenswert ist es allerdings, wenn ein lehrer der classischen sprachen oder geschichte sich dazu bereit finden läszt, nötig ist es nicht, da auch recht wohl der lehrer der geographie oder naturkunde vorsteher der pinakothek sein kann. beim ankauf der bilder hätte derselbe folgende allgemeine regeln zu beachten: man lasse die sparsamkeit nicht zu sehr walten, lieber ein gutes bild als viele schlechte. das erstere kann viele jahre hindurch gebraucht werden und bleibt bei einiger schonung frisch und neu, die billigen verblassen nach kurzer zeit, das papier wird grau oder nimmt eine schmutzige färbung an, überhaupt machen sie schon beim ersten gebrauch einen kläglichen eindruck; sie führen die phantasie des schülers irre oder stumpfen sie ab, von einer geschmacksbildung kann dann keine rede sein. was das bild selbst anbetrifft, so musz auf saubere und scharfe ausführung groszer wert gelegt werden, übersichtliche gruppierung einfacher verhältnisse ist der verschwommenheit und der durch überfülle des stoffes herbeigeführten unübersichtlichkeit bei weitem vorzuziehen. die gefahr der anhäufung ist bei den bildern ebenso grosz wie bei den lehrbüchern. der verleger wünscht eben, dasz die producte seines verlags möglichst weite verbreitung finden, und denkt dabei: 'wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen.' manche darstellungen zb., welche das tägliche leben behandeln, leiden an dem fehler der überfülle, welche die aufmerksamkeit der schüler, statt sie zu concentrieren, eher teilt und verwirrt. die schule aber musz beim ankauf eines bildes dieselben grundsätze zur anwendung bringen wie bei einführung eines lehrbuches. in beiden fällen musz die übersichtlichkeit und einfachheit des stoffes eine entscheidende rolle spielen. schon hieraus kann man ersehen, dasz männer, welche an die herstellung von unterrichtsbildern gehen, mit einem guten masz von pädagogischem takt ausgerüstet sein müssen, wenn sie zwischen allzugroszer leere und fülle der darstellungen die richtige mittelstrasze wählen sollen.

Sind die bilder nach diesem grundsatze angefertigt, so wird es auch dem anfänger im anschauungsunterricht ein leichtes sein, das

einzelne in der darstellung unter einander zu verbinden und zu einem lebensvollen ganzen zusammenzufügen. findet aber das gegenteil statt, so hat auch der lehrer viele mühe sich das bunte allerlei zu ordnen, es gelingt ihm oft nicht eine verbindung herzustellen, er verliert dann den mut und läszt die sache ganz liegen. so musz also der pinakothekar ganz besonders im anfang darauf sehen, dasz möglichst einfache, aber doch geschmackvoll ausgeführte bilder seiner sammlung einverleibt werden. er wird dann leicht im stande sein bei den collegen verständnis und interesse zu erwecken und sie zu eignen versuchen anzuregen.

Beim ankauf der bilder drängt sich ferner die frage auf, ob dieselben coloriert oder in einfacher, schwarzer farbe hergestellt sein sollen. für die ersten schuljahre, in welchen die phantasie einer starken reizung bedarf, sind colorierte bilder vorzuziehen; die farben müssen sich aber scharf abheben und sich gut halten. die billigen bilder mit ihren wasserfarben, ihrem ungenauen druck sind für unsere zwecke völlig wertlos. lieber gar keine verwendung bildlicher darstellungen als das vorzeigen solcher, die natur nicht wiedergebender sondern verhöhnender abklatsche. für die mittlere und obere schülerstufe der höheren schulen sind wohl meist die in einfacher farbe gehaltenen darstellungen vorzuziehen, obschon nicht geleugnet werden kann, dasz besonders geographische charakterbilder mit leichten farbentönen jeder gegend einen eigentümlichen zauber verleihen und daher auf das gemüt wirksamer sind. diesen eindruck kann man am besten an der sammlung von Hölzel verfolgen. ein sehr gutes anschauungsmittel sind ferner die photographien besonders bei den werken der plastik, der antiken kunst überhaupt; denn die vorstellung der naturtreue ist lebhafter, das einzelne tritt schärfer hervor. nur musz der mangel eines zu kleinen formates vermieden werden; stereoskopische darstellungen sind aber für die gröszere schule unbrauchbar. — Die grösze der bilder musz eine solche sein, dasz sie bequem von der ganzen classe gesehen werden können, ohne dasz der lehrer seinen standpunkt verändert, denn das umhergehen desselben wirkt zerstreuend, überhaupt geht dann die concentration der aufmerksamkeit verloren. jedes bild musz mit einer vorrichtung zum aufhängen versehen sein, damit dasselbe den augen des schülers auch auszer den unterrichtsstunden wenigstens für eine woche zugänglich gemacht werden kann. manche kosten werden erspart, wenn man eine gewisse zahl sogenannter fliegender rahmen anfertigen läszt. dieselben schonen die bilder während des gebrauches sehr und geben ihnen durch den rahmen einen geschmackvollen abschlusz. man erspart meist dadurch das aufziehen auf leinwand oder auf karton und das anhängen der stäbe, was unter umständen kostspielig ist. hier möge auch die frage erörtert werden, ob dieselben dauernd an den wänden der einzelnen classenzimmer anzubringen seien oder nicht. ich kann mich für das erstere aus folgenden gründen nicht aussprechen. erstens leiden die bilder

sehr durch den einflusz des staubes und lichtes, zweitens gewöhnen sich die schüler daran dieselben oberflächlich und interesselos zu betrachten. zeigt sie später der lehrer, so hält es schwer die intensive aufmerksamkeit zu erwecken, weil die schüler sie schon zu kennen glauben. endlich gibt es immer einige schüler, welche einzelne figuren durch zuthaten mit beistift oder feder lächerlich machen oder einer gewissen sinnlichkeit ausdruck geben wollen; durch solchen unfug werden oft ganze bilder dauernd für den unterricht unbrauchbar gemacht. unter diesen umständen ist wohl der modus am besten, wonach der lehrer vom custos der sammlung das bild entleiht, es der classe zeigt, zeitweise, etwa eine woche, in der classe hängen läszt und es dann unbeschädigt an die aufbewahrungsstelle zurückliefert. auf diese weise bleibt die sammlung intakt und für lange jahre der schule erhalten. es versteht sich von selbst, dasz derselben ein raum angewiesen wird, welcher alle garantie bietet, dasz die bilder in gutem zustande bleiben. derselbe musz den anforderungen entsprechen, welche auch bei unterbringung einer bibliothek gestellt werden müssen. auszerdem sollen die einzelnen teile der sammlung in wohlverschlossenen mappen aufbewahrt werden, damit das licht und der staub keine beschädigung herbeiführen. — Um nun den lehrer mit dem inhalte der einzelnen bilder bekannt zu machen, haben die meisten herausgeber textbücher, welche eine beschreibung und anordnung des gegebenen stoffes liefern, heftweise erscheinen lassen. dieselben sind aber in der regel recht eingehend und umfangreich. es läszt sich daher die frage aufwerfen, ob der pinakothekar seinen collegen die mühe nicht dadurch wesentlich erleichtern könnte, wenn er auf dem rücken eines jeden bildes eine kurze und übersichtliche angabe des dargestellten nebst kurzer gebrauchsanweisung anbrächte. auf diese weise wären die collegen sofort orientiert, wobei nicht ausgeschlossen wäre, dasz diejenigen, welche genauere belehrung suchten, nebenbei sich des textbuches bedienten. — Nachdem wir die äuszere einrichtung der bildersammlung betrachtet haben, dürfte es angezeigt sein auch über die art des ankaufs einige bemerkungen zu machen. will man nicht durch voreilige und unüberlegte ankäufe der anstalt schaden, so suche man sich zuerst in besitz der lehrmittelcataloge zu setzen und besuche die verschiedenen sammlungen, die in den gröszeren städten leicht ausfindig zu machen sind. in der regel wird der besitzer einer solchen lehrmittelanstalt den, welcher interesse hierfür zeigt, freundlichst durch seine räume führen und ihm in kurzer zeit ein klares bild von der entwicklung der lehrmittel im allgemeinen und auch in den besonderen fächern geben. bei dieser gelegenheit mache ich die rheinischen collegen auf die lehrmittelsammlung von Tonger zu Cöln aufmerksam, deren besitzer dem besucher, auch wenn kein geschäft in aussicht steht, den einblick in seine ausstellung gern gestattet. sollte man aber diese umständlichkeit scheuen, so lasse man sich ansichtssendungen kommen; auf jeden fall musz man sich das recht

vorbehalten, das, was nicht gefällt, zurückzuschicken. nur die bilder, welche eine gewissenhafte und strenge prüfung nach allen seiten hin aushalten, dürfen zum ankauf empfohlen werden. um eine solche strenge kritik zu ermöglichen, werden sie in der conferenz zur ansicht ausgestellt. diese masznahme macht sowohl das collegium mit dem neuen zuwachs der sammlung bekannt als auch gibt sie dem custoden erwünschte gelegenheit auf die art der verwendung aufmerksam zu machen. dabei kann dieser oder jener lehrer auf andere ihm bekannte, der sammlung noch nicht beigefügte bilder hinweisen und ihren ankauf beantragen. pflicht des custoden und natürlich auch des leiters der anstalt wäre es diesen impuls weiter zu verfolgen und im geeigneten falle dem wunsche des collegen zu entsprechen. auf diese weise würde die sammlung gleichsam durch das ganze collegium gegründet und stetig vermehrt; dasselbe würde von zeit zu zeit daran erinnert und sicherlich fleiszigen gebrauch davon machen, weil es sich bewust ist, dasz die sammlung mit seiner einwirkung entstanden ist. der pinakothekar wäre selbstverständlich verpflichtet dieselbe in gutem zustande zu erhalten und regelmäszig zu erweitern, sich von den erscheinungen auf dem gebiete des anschauungsunterrichts kenntnis zu verschaffen und seinen collegen bereitwilligst über die nützlichste art der anwendung rat zu erteilen. pflicht der lehrer wäre es, auch ihrerseits dafür zu sorgen, dasz die bilder in ordentlichem zustande zurückgegeben werden, und deren vielseitige anwendung kennen zu lernen. wenn daneben von zeit zu zeit praktisch an einem unterrichtsfach gezeigt würde, in welcher weise die bilder verwendet werden können, so würde das interesse stets rege erhalten bleiben. zur erleichterung der benutzung derselben wird folgende einrichtung dienen. von dem vorhandenen anschauungsmaterial könnte der custos eine liste anfertigen; eine abschrift dieser liste müste in jedem classenzimmer aufgehängt sein, damit jeder lehrer, wenn der unterricht gelegenheit bietet ein bild zu besprechen, dasselbe vom aufbewahrer fordern kann. auf solche weise wäre also ein sachgemäszer anfang einer sammlung und ihre weiterführung garantiert, ebenso die kenntnisnahme und der gebrauch den lehrern erleichtert. um aber eine vielseitigere und ergibigere anwendung zu erzielen, wird man noch folgendes zu erwägen haben. es wirkt nemlich auf die behandlung eines bildes die betrachtung des eigentlichen zweckes entscheidend ein. nach der verschiedenen absicht kann z. b. die vorbesprechung ganz verschieden ausfallen. wenn ich in sexta den knaben den begriff einer wüste klar machen will, so nehme ich die entsprechenden bilder der etwa vorhandenen bilder von Hölzel oder Lehmann und suche das typische heraus; kommt auf einer höheren stufe die wüste Sahara zur besprechung, so werde ich dasselbe bild erheblich anders gebrauchen, indem ich auf die bildung der wüstensandbänke, auf das klima, das leben der tiere und der menschen in der wüste hinweise; in einer noch höheren stufe kann man die frage nach der entstehung mit hilfe der geologie kurz besprechen. diese

berücksichtigung der verschiedenen alters- und classenstufen macht die anwendung vielseitiger, als man auf den ersten blick erwarten sollte. es ist zwar die meinung verbreitet, ein bild könne nur einmal einem schüler vorgeführt werden. ich halte es jedoch für sehr nützlich, dasz dasselbe mehrere male vor das auge desselben komme; bei wiederholtem vorzeigen läszt sich nemlich manches im gedächtnis auffrischen, was sonst schwerlich, zusammenhanglos wie es ist, lange in demselben haften bliebe. aber nicht nur die berücksichtigung der einzelnen classen, sondern auch der verschiedenen fächer macht den gebrauch des anschauungsmaterials ergibiger.

Die geographischen bilder z. b. lassen sich nemlich auch beim geschichtlichen oder classischen unterrichte verwerten. ich lese z. b. Livius oder erzähle Hannibals übergang über die Alpen, da wird ein bild, welches eine höhe der schneebedeckten Alpen darstellt, den schülern recht wohl einen begriff von den schwierigkeiten geben, welche Hannibal beim übergang zu bestehen hatte. oder das bild der wüste mit der karawane kann gut in der geschichte dazu verwandt werden die alten verkehrswege zu besprechen. so kann man oft mit einigen dutzend wohl ausgewählter bilder mehr leisten, als man sich bei oberflächlicher betrachtung vorstellt. gehen wir nun zur erledigung der frage über, in welcher weise das zeigen der bilder selbst vor sich geht. jeder wird einsehen, dasz es mit einem einfachen angaffen oder besehen nicht gethan ist.

Dies wäre die primitivste art des unterrichts. auch ist es nicht genug während des zeigens einige erklärende bemerkungen zu machen. diese würden von den schülern, welche ganz mit der betrachtung des bildes beschäftigt sind, gröstenteils überhört. ich glaube, dasz folgende praxis bessere erfolge erzielen wird.

Das zeigen der bilder geht in drei momenten 1) in der vorbesprechung, 2) im zeigen selbst und 3) in der nachbesprechung vor sich. die vorbesprechung oder vorbereitung hat erstlich das richtige verständnis durch besprechung der thatsachen, der personen, des ortes und der zeit zu begründen und zweitens die schüler in die richtige stimmung zu versetzen. vor allen dingen musz man hierbei an bekanntes anknüpfen, damit das verständnis nach allen seiten erschlossen werde und sich die neuen vorstellungen mit den alten verschmelzen. natürlich hat man sich auch hier zu hüten, dasz die vorbesprechung zu weitschweifig oder im darstellen der empfindungen unwahr werde. auch beim zeigen selbst musz man immer den zweck vor augen behalten; bei den darstellungen, welche eine handlung enthalten, ist es angezeigt, zur belebung der aufmerksamkeit die situation von den schülern vorher erraten zu lassen, hierdurch wird die spannung stark angeregt, indem jeder schüler neugierig ist zu erfahren, ob seine vorstellungen mit dem bilde übereinstimmen. dann lasse man das bild genau besichtigen, die schüler über zeit, ort der handlung, über die personen, ihre stellung und thätigkeit, über den zusammenhang der gruppen sich äuszern, alles natürlich in

einer bestimmten reihenfolge. bei geographischen bildern fällt das erraten des momentes und auch meist die gruppierung fort, dafür nimmt aber die beschreibung einen breitern raum ein. das, was der lehrer in der vorbesprechung angegeben hat, läszt er sich von den schülern zeigen und regt zu vergleichungen mit schon bekannten naturobjecten an. hat man sich durch fragen vergewissert, dasz alles genau verstanden ist, so lasse man das ganze zusammenfassen und gleichsam von bilde ablesen. in der folgenden stunde kann man das gesehene ohne bild wiederholen oder den moment aufsuchen, welcher auf den im bilde dargestellten folgt oder folgen kann. unpassend wäre es natürlich sich weit und breit über den eindruck, den das ganze bild überhaupt hinterläszt, zu ergehen. später wird das bild bei wiederholungen berücksichtigt, indem man nach besprechung einer zusammengehörenden sammlung gröszere wiederholungen anknüpft. habe ich z. b. die serie der bilder zur deutschen geschichte von Reichardt einzeln während des geschichtsunterrichts in tertia behandelt, so würde ich gegen ende des schuljahres in éiner stunde die sämtlichen bilder an den augen der schüler vorüberführen und dabei die wichtigsten ereignisse und daten aus dem lernstoff wiederholen. wie endlich so besprochene darstellungen bei der anfertigung deutscher aufsätze vielseitig verwendet werden, habe ich in einer kleinen abhandlung im 'gymnasium' 1883 s. 481 gezeigt. die drei oben besprochenen momente können, den drei hauptteilen des aufsatzes entsprechend, leicht umgestaltet werden, so dasz der vorbesprechung die einleitung, dem zeigen mit der erklärung die ausführung, der nachbesprechung der schlusz gleich ist. diese benutzung braucht sich nicht etwa auf tertia zu beschränken, sie läszt sich leicht auf die oberen classen ausdehnen, wie Blasendorf in derselben zeitschrift 1885 s. 575 zeigt.

Niemand wird leugnen, dasz eine so intensive betrachtung den schüler gleichsam zwingt scharf und genau zu beobachten und nicht eher zu ruhen, als bis ein verständnis des gesehenen erzielt ist. ist einmal eine gute gewöhnung eingetreten, wird es ihm auch in späteren jahren unmöglich sein sich mit einer oberflächlichen kenntnis eines ihm in die augen fallenden gegenstandes zufrieden zu geben, mit einem worte: seine beobachtungsgabe wird energischer und damit sein denken klarer. dies ist ein vorteil, welcher auch andern unterrichtsfächern zu gute kommt, und also nicht zu unterschätzen ist.

Wenn auf die oben dargelegte weise die sammlung der bildlichen darstellungen dem lehrer zugänglich gemacht ist, wird es angezeigt sein einige jahre in diesen vereinzelten übungen vergehen zu lassen, bis hinreichende erfahrungen gesammelt sind; erst dann gehe man daran sie im lehrplan einzuordnen und anzugeben, an welcher stelle ihr gebrauch stattzufinden habe. diese bestimmungen machen zwar viele mühe, werden aber dem, welcher damit beauftragt ist, manche einblicke in die concentration des unterrichts ge-

währen und ihn vor interessante fragen führen, wie etwa folgende. sind im geschichtlichen unterrichte nur solche bilder vorzuziehen, welche historische gebäulichkeiten und gegenden darstellen, oder sollen auch gruppenbilder von historischen persönlichkeiten berücksichtigt werden? Langl, welcher eine anzahl schöner bilder zur weltgeschichte veröffentlicht hat, bevorzugt die örtlichkeiten, während Reichardt in seiner serie zur deutschen geschichte in einfachen umrissen die personen hervorhebt.

Auch Langl hätte solche dort, wo beglaubigte abbildungen vorhanden sind, recht wohl benutzen können und dadurch seiner übrigens sehr schönen sammlung einige manigfaltigkeit verliehen. ferner wären noch folgende fragen zu erledigen. sind bei antiken landschaften photographien, welche den heutigen zustand wiedergeben, besser als solche darstellungen, welche unter anwendung der colorierung völlig in die antike zeit den beschauer zurückversetzen wollen, also reconstructionen bieten? das letztere versucht Josef Hoffmann in seinen ansichten von Athen. ferner: sind gruppierungen überhaupt zu meiden und nur einzeldarstellungen zu wählen? das letztere findet meist z. b. bei von der Launitz in seinen wandtafeln zur veranschaulichung antiken lebens statt. man wird sich jedenfalls überall da, wo es sich um beschreibung von personentypen z. b. von soldaten des griechischen und römischen heeres handelt, für die einzeldarstellung entscheiden, erst wenn diese genügend bekannt, mag man auch gruppenbilder bringen, vergesse dann aber nicht die personen durch erklärende bemerkungen in einen gewissen zusammenhang zu bringen.

Nach diesen auseinandersetzungen über die gründung und benutzung einer bildersammlung wird es zweckentsprechend sein einige praktische proben der anwendung zu geben; vielleicht wird hierdurch eine erörterung, die für die beregte sache nur heilsam sein kann, in flusz gebracht und in weiteren fachkreisen verbreitet. zur benutzung lag mir die erste lieferung der geographischen charakterbilder von Hölzel (Wien 1881), und zwar folgende bilder vor:

nr. 1. aus dem Ortlergebiete,
nr. 2. der Shoshonefall des Snake River,
nr. 3. der golf von Pozzuoli mit der bucht von Bajae, dem cap Miseno und der insel Ischia,
nr. 4. die sand- und steinwüste.
nr. 5 u. 6. das berner Oberland (doppelbild in 2 blättern).

Diese bilder sind recht sauber und naturgetreu ausgeführt und machen überhaupt einen malerischen eindruck, der mehr das gemüt beeinfluszt. allerdings möchten wir bei dem doppelbilde 5 u. 6 wünschen, dasz die gebirge des berner Oberlandes etwas kräftiger hervortreten; die bläuliche luft des hochgebirges scheint etwas zu stark zu wirken und dadurch die dahinterliegenden gegenstände zu sehr zu verdunkeln. übrigens würde ich, wenn ich eine auswahl zur anschaffung zu treffen hätte, nr. 5 u. 6 ausscheiden, weil die Alpen-

natur schon an nr. 1 erkannt werden kann. die beschreibung der zu behandelnden bilder ist dem ausführlichen textbuch derselben verlagshandlung dem inhalte nach entnommen und würde etwa das enthalten, was aus den oben dargelegten gründen das dem rücken des bildes aufgeklebte blatt aufweisen müste.

Nr. 1. Aus dem Ortlergebiete.

Das bild zeigt links im hintergrunde bewaldete berghöhen mit der gewaltigen masse des Ortler, durch dessen schluchtenartige einsenkungen sich zuweilen eislawinen herabsenken, ferner den oberen Ortlerferner, welcher mit einem jähen felskamme abschlieszt, im hintergrunde rechts die Trafoier eiswand mit der Thurwieser spitze, die grosze und kleine Schneeglocke, in der mitte mehr nach dem vordergrunde die Nashornspitze, links davon der untere Ortlerferner, rechts der Trafoierferner, im rechtsseitigen abschlusz der Madatschgrat mit seinen drei spitzen, von denen die hintere und mittlere Madatschspitze den typus 'horn' veranschaulichen, die vordere Madatschspitze ein gewaltiger, schneeloser felskegel ist. im vordergrund sind bruchstücke von erratischem schutt; zirben und lärchen (anzeichen eines gehemmten wachstums) stehen auf einem berghange, welcher das Trafoier thal westlich begrenzt. das bild kann auf verschiedenen stufen des unterrichts in verschiedenen fächern benutzt werden. dasselbe kann man 1) in sexta bei der gelegenheit zeigen, wo es sich um erklärung der geographischen begriffe: Alpen, gletscher, ferner, horn, erratische blöcke, eislawinen handelt, 2) bei der durchnahme der Alpen, 3) in der geschichte oder in der lectüre des Livius, wo ein Alpenübergang mit seinen schwierigkeiten den schülern zum verständnis gebracht werden soll, 4) im deutschen unterricht als vorlage einer beschreibung oder zur erklärung eines die Ortleralpen speciell oder überhaupt die Alpen behandelnden prosaischen lesestückes oder gedichtes gelten. die art der anwendung ändert sich nach diesen verschiedenen zwecken. bei dem unter 1) angedeuteten knüpfe ich zuvor an die thatsache an, dasz eis und schnee bei gewisser temperatur schmilzt, dasz es aber orte geben kann, an welchen diese temperatur niemals erreicht wird, also eis und schnee beständig liegen bleiben; dann werde ich nach kurzer erklärung das bild zeigen, die schüler die beschreibung gleichsam vom bilde ablesen, vielleicht das charakteristische an die tafel zeichnen und in der folgenden stunde ohne weitere anleitung wiederholen lassen; auch kann man schon unterschiede, die sich dem auge beinahe von selbst darbieten, dem schüler durch passend gestellte fragen zum bewustsein bringen. z. b. wie unterscheiden sich die gebirgsmassivs von den spitzen, welche den namen horn tragen? bei dem zweck 2) wird man bei der vorbesprechung die lage der Alpen mit hilfe der wandkarte genauer bestimmen lassen, dann die wichtige übergangsstrasze des Stilfser joches besprechen und die be-

schreibung, wie sie oben gegeben ist, vornehmen. wenn man hierbei den schülern kenntnis vom gröszenverhältnis zu den übrigen bergen z. b. zum M. Blanc gibt, so werden sie eine lebhaftere vorstellung von der ungeheueren masse der gebirgshöhen der Alpen bekommen, als wenn man dieselbe durch viele worte hervorzubringen sucht. bei 3) dient das bild zur erläuterung des geschichtsvortrags oder der lectüre. wenn die schüler dasselbe schon gesehen haben, so genügt eine frage des lehrers; läszt die beantwortung erkennen, dasz die vorstellung der Alpenwelt noch recht lebhaft ist, so kann man das zeigen ganz unterlassen. bei 4) musz das bild nach aufmerksamem lesen des abschnittes gezeigt und das in demselben enthaltene aufgesucht werden; die schüler sind anzuleiten das gesehene von einem anderen gesichtspunkte als von dem im lesestücke befindlichen neu zu gruppieren und sich darüber schriftlich, wo möglich in form eines aufsatzes, zu äuszern. z. b. nimmt man die gletscher zum ausgangspunkt, oder die schneelage, den pflanzenwuchs, welche stellen desselben ganz entbehren, die form der spitzen (horn, grat, spitze) usw. diese übungen können recht wohl die unterlage zu vielen mündlichen und schriftlichen bearbeitungen werden. es will mir scheinen, als wenn solche kleine, aber oft vorkommende aufzeichnungen in den untern und mittleren classen dem schriftlichen ausdruck der schüler mehr dienten, als selten angefertigte längere aufsätze, die oft breit angelegt sind, aber eines klar gedachten inhalts ermangeln.

Nr. 2. Der Shoshonefall des Snake River (Nordamerika).

Zur erklärung: der Snake-River entspringt auf dem felsengebirge und mündet nach westen in den stillen Ocean. über dem trachyt lagert sich eine basaltschicht, auf deren oberfläche sich ein flaches, uncultiviertes tafelland (prairie) erstreckt; dasselbe bringt nur fast mannshohes gras hervor, welches im sommer gelblich und fahlgrau, im herbst rostbraun und im winter mit schnee bedeckt ist. durch die oben erwähnten felsmassen sucht der Snake-River seinen weg in form eines stufenartigen canons von 25 kilometer mit hilfe der erosions- und denudationskräfte; die trachytmassen leisten aber in einer tiefe von 220 m. diesen gewalten widerstand. nach mehreren fällen (3—10 m.) stürzt bei Shoshone der strom 60 m. herab. (vergleich mit dem Niagarafall). die umgebung ist einsam und still, die stille wird nur zuweilen von einer bisonherde und geiern unterbrochen. nur wenige stunden scheint die sonne zwischen den hohen felsen und bildet durch ihren strahl einen scharfen contrast zu dem fahlen colorit der grasflächen.

Das bild selbst zeigt folgendes: links befinden sich hohe trachyt- und basaltfelsen, dazwischen fahlgelbe grasflächen (prairie), rechts höher gelegen dieselben felsen, welche schon lange vom Snake-River durchbrochen sind, in der mitte der wasserfall, oberhalb die kleineren

fälle, dann der grosze. rechts im vordergrunde eine abteilung Idianer mit pferden, in der mitte zwei Idianer, welche auf den wasserfall zeigen, auf einem mit gras bewachsenen felsen.

Die anwendung ist auch hier eine manigfache. das bild kann man 1) bei der gelegenheit zeigen, wo es nötig ist eine erklärung der begriffe: erosion, verwitterung, denudation, wasserfall, prairie zu geben. 2) bei der durchnahme nicht nur von Nordamerika, sondern auch bei besprechung des wasserfalles von Schaffhausen, des Niagarafalles usw. 3) im deutschen unterrichte bei erklärung entsprechender prosastücke oder gedichte. 4) in den oberen classen bei eingehenderen besprechungen über die kräfte, welche die erdoberfläche beständig verändern. die art der anwendung ist nach verschiedenheit der zwecke verschieden. bei 1) wird es nötig sein an bekannte begriffe anzuknüpfen, indem man auf die zersetzende thätigkeit des heimatlichen baches oder flusses, auf die macht des wassertropfens, der den stein höhlt, hinweist. das übrige vollzieht sich wie bei nr. 1. bei 2) wird man natürlich zuerst die geographische lage des flusses bestimmen, eine eingehende beschreibung geben, die schüler durch angabe der gröszenverhältnisse zu fruchtbringenden vergleichungen anleiten. sie gewinnen dann auch eine gute vorstellung von dem wasserfall unseres vaterländischen Rheinstromes. bei 3) musz wiederum das zeigen dem lesen folgen; auch hier musz sich der schüler zurechtfinden lernen, wenn er seinen standpunkt verändert; er musz klar angeben können, wie das bild dadurch ein anderes wird. kleine aufsätze werden das mit verständnis erschaute zum dauernden eigentum machen und zugleich den mündlichen und schriftlichen gedankenausdruck fördern. ob zu dem unter 4) angegebenen zwecke das bild noch gezeigt werden musz, kann der lehrer durch einige fragen leicht entscheiden. beide bilder laden schlieszlich zu vergleichungen ein; auf beiden sehen wir die gewalt des wassers, auf dem einen im flüssigem zustand durch seine erosionskraft, auf dem anderen in eisform durch lawinen und gletscher; auf dem einen bewundern wir die beweglichkeit, auf dem andern die groszartige ruhe der schneemassen, auf dem einen sehen wir, was die ununterbrochene thätigkeit des gewaltigen elementes schon erreicht hat, auf dem andern, was ihm noch im laufe der jahrtausende zu thun übrig ist; auf beiden sehen wir spärlichen pflanzenwuchs, auf dem einen nur gras, auf dem andern schwache repräsentanten der baumvegetation. auf dem einen ist die luft klar mit blaszgelbem schimmer, auf dem andern liegt der bläuliche nebel der gebirgsluft. durch solche vergleichungen wird nicht nur die vorstellung des einzelnen gegenstandes besonders klar und lebhaft, sondern auch der scharfsinn und die beobachtungsgabe gestärkt, der eifer und das interesse der schüler bedeutend erhöht.

Nr. 3. Der golf von Pozzuoli mit der bucht von Bajae, dem cap Miseno und der insel Ischia.

Zur erklärung des bildes: der standpunkt des beschauers ist östlich von Pozzuoli auf der höhe so nahe am meere, dasz kaum raum für die staubige landstrasze bleibt. man steht im schatten hoher, von epheu umrankter pinien, ringsum sind immergrüne eichen in niedrigen büschen; die blattrosetten der dickblätterigen agaven wuchern auf dem gemäuer am fuszpfad, ihre wie dolche starrenden blätter bilden undurchdringliche hecken, nach rechts liegt das jetzt herabgekommene städtchen auf einer ins meer vorspringenden landzunge. schaut man über Pozzuoli hinaus, so erfreut man sich des bläulichen, mit segeln belebten meeres; im norden und westen wird der golf von bogenförmigen küsten begrenzt; nach süden scheint das meer das firmament zu tragen und dadurch begrenzt zu werden. zur linken am meisten vorspringend die steilen felsen des cap Miseno (mit leuchtturm), durch einen schmalen landsaum mit einer gebirgigen ländermasse zusammenhangend. die niederen hügel tragen die trümmer von Bauli und Bajae, über letzterm die ausgedehnten mauern eines im 16n jahrhundert erbauten castells. dahinter der monte di Procida und links von diesem, durch den canal di Procida geschieden, die insel Procida selbst mit ihren halbkreisförmigen buchten, im weitern hintergrunde Ischia mit dem zu 780 m. aufsteigenden Epomeo. mehr nach rechts am horizont eine scharf profilierte insel Ponza, der aufenthalt der galeerensträflinge; rechts davon der 1538 in wenigen tagen aufgeschüttete monte nuovo, dahinter der wall des Avernersees und rechts davon die steilen wände des Campiglione. — Vom schüler lasse man sich folgendes auf dem bilde zeigen: im vordergrunde eine anhöhe östlich von Pozzuoli als standpunkt des beschauers, felsen mit fahrstrasze, worauf ein mädchen mit einem lasttragenden maulesel geht. rechts eichen, links pinien mit agaven, zu füszen Pozzuoli, blick auf das meer. im hintergrunde links cap Misenum, weiter nach osten trümmer der alten stadt Bauli und Bajae, dahinter der monte di Procida, dahinter die insel Procida und Ischia mit dem Epomeo, am golf nach rechts der monte nuovo und Campiglione. das bild kann gebraucht werden 1) bei erklärung der begriffe: meer, meerbusen, küste, insel, hügel in der untern stufe, 2) bei der durchnahme von Italien, 3) bei der geschichte (Marius, Sulla, Lucullus, die kaiser, welche hier ihre prachtgebäude hatten) und in der classischen lectüre z. b. des Horaz, welcher sagt: 'gleicht doch nichts in der welt dem lieblichen busen von Bajae.' 4) im deutschen unterricht bei erklärung von lesestücken und gedichten, wovon manche die schönheit des meerbusens von Neapel verherlichen. zur art der anwendung ist folgendes zu bemerken. ad 1) wird ganz besonders bei den schülern, welche weit vom meere abwohnen, der eindruck ein tiefer und dauernder sein, wenn der lehrer die fernsicht des heimatlichen berges oder hügels

zuvor in lebhafte erinnerung gebracht und dadurch die vergleichung mit der weiten fläche eines unermeszlichen meeres angebahnt hat. bei 2) läszt man die lage des golfes von Pozzuoli durch die karte fixieren, spricht über die vegetation und das milde klima dieses erdstriches. bei 3) suche man durch den contrast von sonst und jetzt zu wirken. im altertum bedeckten wälder die gehänge, heute alles öde und kahl; damals erhoben sich dort die prachtgebäude des Marius und Sulla, des Lucullus, zahlreiche thermen und villen, jetzt sind davon die ruinen zurückgeblieben. wo früher üppige pracht, übermütiges wohlleben, da herscht jetzt armut und schmutz, bettler und faulenzer sind überall. aber geblieben ist der blaue himmel, hier und da erinnert die üppige vegetation daran, was sie, von fleisziger menschenhand gepflegt, leisten könnte. solche bemerkungen bringen in der regel eine melancholische stimmung hervor, die jedoch dem bilde neuen reiz verleiht. bei 4) gilt das, was bei erklärung von nr. 2 unter 3) gesagt ist. kleine aufsätze werden zeigen, dasz der schüler mit gehobenem gefühle ans schreiben gegangen ist. diese ungezwungene anregung darf der lehrer sich nicht entgehen lassen, um so weniger als sie auch den sinn für naturschönheiten und den geschmack überhaupt stärkt. auch können die drei jetzt besprochenen bilder gelegenheit zu vergleichungen geben; in allen dreien ist der natur und ihren elementen der charakter der groszartigkeit aufgedrückt, aber in verschiedener weise, in zweien durch die ruhe, in einem durch die bewegung, die einen stimmen uns ernst, ein anderes erfreut uns durch seinen heitern glanz mit dem tiefblauen himmel.

Nr. 4. Sand- und steinwüste.

Zur erklärung: die vorstellung von der absoluten einförmigkeit der wüste ist falsch; dieselbe wird durch eine auf concreter örtlichkeit beruhenden darstellung berichtigt. das bild, welches man einer aufnahme der Rohlfschen expedition verdankt, versetzt uns in das gebiet der einsenkung der Uah Dachel, welche mit der Uah (oase) Chargeh die berühmte, durch grosze tempelbauten hervorragende Oasis magna der libyschen wüste bildet; sie liegt auf der grenzscheide des kalkplateaus und des oceans der wüste und vermittelt den übergang von der stein- zur sandwüste. der boden ist von blöcken, hier und da von feuersteinsplittern bedeckt, charakteristisch sind die bombenähnlichen kalksteinkugeln (Batieh = melonen von den eingeborenen genannt). wo der flugsand fehlt, zeigt sich der fels, welcher aus grauen, rosaroten oder violetten kalksteinplatten besteht. im hintergrunde ist ein langgestreckter höhenzug, welcher bei klarer wüstenluft oft als ansehnliches gebirge erscheint; in der nähe palmenwälder der oase. davor schmale dünenstreifen mit abgerundeten gipfeln, deren einer abhang sanft, der andere steil abfällt. denn die dem winde zugewendete seite der düne steigt langsam an, die im windschatten liegende hat eine steile senkung. die farbe der-

selben hängt von dem material ab, woraus er zusammengesetzt ist; feiner quarzsand bewirkt helle und gelbliche, kleine feuersteine gelbrote oder rotbraune färbung. hierzu gesellt sich das azurblau des südlichen himmels, welches die bizarre wirkung des ganzen vervollständigt. klimatische und mechanische wirkung der winde, erosion und denudation, ferner die sehr intensive insolation (sonnenstrahlung) haben die eigentümlichen landschaftsgebilde hervorgebracht. — Nachdem man diese erklärung zur vorbesprechung benutzt hat, läszt man die schüler auf den bildern etwa folgendes ablesen: im vordergrund der übergang von der stein- in die sandwüste sichtbar, steine mit flugsand vermischt; rechts hohe felsen; dahinter ein dünenbecken der oaseneinsenkung. gruppen von Beduinen mit kamelen; durch die dünenthäler zieht eine karawane, dahinter dunkle palmenwälder. hinter dem vordergrund links in der mitte die dünen mit allmählicher erhebung nach der windseite, mit steilem abhang im windschatten.

Das bild kann anwendung finden 1) bei erklärung der begriffe: wüste, oase, erosion, 2) bei besprechung der wüste sowohl der afrikanischen als auch der asiatischen (Sahara-Gobi), 3) in der geschichte bei erwähnung der alten verkehrswege (karawanen), 4) bei lectüre deutscher prosastücke und gedichte (z. b. beim wüstenritt von Freiligrath). zur art der anwendung ist folgendes hinzuzufügen. ad 1) wird es dem lehrer ohne bild schwerlich gelingen, dem schüler, welcher in gut angebauten gegenden wohnt, einen klaren begriff der wüste zu verschaffen, er wird ausgehen von den unfruchtbaren heidelandschaften, wenn sie auch nur wenige vergleichungspunkte mit der wüste haben. bei 2) läszt man die geographische lage der zu besprechenden wüstenstriche genau angeben. bei 3) ist zuweilen auch hier der contrast von den früheren verkehrswegen und den jetzigen wirksam, indem man auf die mühseligkeiten und gefahren der handelskarawanen aufmerksam macht. 4) wird auch jedenfalls das verständnis der deutschen lectüre klarer, das gemüt sich lebhafter beteiligen, wenn der erklärung ein gut ausgeführtes bild zu grunde gelegt wird. damit soll nicht gesagt sein, dasz ein jedes viermal gezeigt werden müsse; ist ein solches ein- bis zweimal in richtiger weise dem auge des schülers vorgeführt worden, so kann man später durch einige fragen sich leicht überzeugen, ob eine lebhafte vorstellung davon noch vorhanden ist. in letzterm falle kann man sich das zeigen natürlich ersparen. — Auch dies bild regt zu fruchtbringenden vergleichungen mit den vorher besprochenen an. schon der ausdruck: der ocean der wüste legt einen solchen zwischen der wüste und dem meere nahe; die dünen sind die wogen, die felsenränder die küsten, die oasen die inseln usw. auch hier tritt uns, wie in den übrigen bildern, die groszartigkeit der natur entgegen, aber nicht die angenehme stimmung, welche die darstellung des golfes von Pozzuoli erweckte, nicht das gefühl der ehrfurcht, welche der wasserfall und die Alpen erregte, überkommt uns, nein, wir fühlen

die trostlosigkeit einer erstorbenen natur, deren segenspendende kräfte hier gelähmt sind.

Überblicken wir zum schlusse die gesamte ausbeute, welche die systematische anwendung von nur vier bildern dem unterrichte gewährt. wir haben eine grosze anzahl von geographischen begriffen, welche meist den schülern dunkel sind, zur klaren vorstellung gebracht, der geschichte und lectüre, besonders der deutschen, manche anregung zu teil werden lassen. wir haben ferner gezeigt, wie die beobachtungs- und combinationsgabe erheblich gestärkt und weiter gebildet wird, wie nicht nur die selbständigkeit des mündlichen ausdrucks, sondern auch der stil durch schriftliche wiedergabe des gesehenen gefördert wird, wie endlich der geschmack in die richtigen bahnen geleitet und das gefühl in wohlthuender weise angeregt wird. aus diesen vorteilen, welche schon wenige bilder bieten, kann man ermessen, wie grosz der nutzen einer sorgfältig geordneten sammlung sein kann.

Es wäre allerdings thöricht alles heil eines guten unterrichts von den bildern erwarten und möglichst viel dadurch erklären zu wollen; auch hier zeigt sich in der weisen beschränkung der meister. aber man darf überzeugt sein, dasz sie zur belebung des oft beim schüler gar nicht vorhandenen, oder nur schlaff sich bethätigenden interesses bedeutend mitwirken. mit einem einmaligen versuch ist wenig gethan; denn der anschauungsunterricht verlangt dieselbe ausdauer und willenskraft von seiten des lehrers wie der übrige unterricht. die schüler müssen nemlich systematisch für eine verständige und nutzbringende beobachtung angeleitet werden. schon das oft erwähnte ablesen des bildes erfordert nicht geringe übung. der schüler musz genau wissen, in welcher weise und reihenfolge er die örtlichkeit, die gruppierungen und die sonstigen in frage kommenden umstände zu beschreiben hat. erst wenn sich gewissermaszen eine feste norm im vortragen des erschauten gebildet hat, geht das zeigen verhältnismäszig schnell von statten. man gebe daher im anfang den schülern selbst ein gutes muster einer kurzen, doch klaren beschreibung; später kann man ohne weiteres nach der vorbesprechung die bildliche darstellung vom schüler beschreiben lassen. bei örtlichkeiten wird man am besten thun den vordergrund mit seinen drei teilen (links, rechts, mitte) von dem hintergrund mit denselben teilen zu unterscheiden, bei gruppenbildern die hauptgruppe von den übrigen auszusondern und den zusammenhang, in welchem sich alle durch eine handlung befinden, nachzuweisen. hierdurch wird zugleich manche einzelheit z. b. stellung, haltung, gesichtsausdruck ungezwungen erklärt. bei den bildern, welche neben den gruppen die örtlichkeiten hervortreten lassen, wird man wohl am besten diese zuerst erklären und dann erst durch die personen beleben. jedoch mag zuweilen das umgekehrte verfahren am platze sein.

Wenn auch die feste durchführung eines princips nicht nötig, ja nicht einmal wünschenswert ist, so wird sich im allgemeinen doch

eine feste norm bilden, welche die schüler sich bald aneignen. will man einmal von der regel abweichen, so gebe man vorher die abweichung womöglich unter andeutung des grundes an. dadurch wird beim zeigen selbst manche frage und correctur erspart, und der verlauf desselben ist ungestört.

Ich schliesze diese zeilen mit dem wunsche, dasz recht viele collegen sich mit der frage über die beste methode des anschauungsunterrichts eingehend beschäftigen und die resultate ihrer beobachtungen veröffentlichen mögen. durch solche besprechungen wird nicht nur der sache selbst genützt, sondern sie verschafft sich dadurch auch beachtung und würdigung in weitern kreisen, welche ihr bis jetzt gleichgültig oder absprechend gegenüberstehen.

Düsseldorf. Gustav Kniffler.

31.

Übungsbuch für den unterricht im lateinischen. cursus der quinta von dr. Fr. Holzweissig, director des Victoria-gymnasiums zu Burg. Hannover, norddeutsche verlagsanstalt (O. Goedel). 1887. V u. 166 s. 8.

Dieser quintacursus ist der 2e teil zu dem von mir in diesen jahrbüchern 1886 s. 450 ff. angezeigten 1n teil des Holzweissigschen latein. übungsbuches.

Der aufbau des ganzen buches ist der nemliche, wie der des 1n teiles, die principien, die darin bis ins einzelne durchgeführt sind, sind ebenfalls die nemlichen, wie damals; und da dieselben seinerzeit in allen anderen anzeigen des 1n teils nicht minder als von mir gebilligt worden sind, so empfiehlt sich in dieser beziehung dieser 2e teil von selbst. es brauchen daher in der hauptsache hier nur diejenigen andeutungen platz zu finden, deren befolgung bei einer 2n auflage auch dieses ganz vortreffliche buch noch vollkommner gestalten dürften.

1. Hinsichtlich der anordnung des stoffes weicht Holzweissig, nicht zum schaden des buches, von den meisten übungsbüchern für V darin ab, dasz er das hauptpensum der classe, die einübung der in ihrer stammformenbildung unregelmäszigen verba, an den anfang stellt und fast die ganze erste hälfte des buches durch die 5 capitel über die stammformenbildung der verba der 1—4n conjugation und der deponentia ausgefüllt sein läszt. dabei soll nicht verschwiegen werden, dasz der seinerzeit von mir ausgesprochene wunsch, die verba möchten durchgängig nach der perfectbildung geordnet werden, in diesem 2n teile bereits vollständig durchgeführt ist. bei cap. III hätte er sich aber demgemäsz unter a) auch damit begnügen sollen, von den verbis auf io nur die vom präsensstamm gebildeten formen zu bringen, während die bildung des perfect- und supin-

stammes für die verben auf o wie für die auf io promiscue erfolgen konnte; fühlt er sich doch auch selbst veranlaszt, die unter § 17—24 aufgeführten verben zum teil im anschlusz an die perf.- und supinstamm entsprechend bildenden verben der §§ 26. 39. 44 zu wiederholen. unsere ganze billigung hat es, dasz für die semideponentia der 2n und 3n conjugation ebenso wie für die participia perf. activischer bedeutung von verbis activis in § 15. 46 u. 52 besondere abschnitte gegeben werden. cap. 11 enthält die nach der anlage des 1n teils natürlich nicht gar umfängliche ergänzung der formenlehre des substantivs, wobei mit recht auch der quintacurs vor crambe und consorten bewahrt geblieben ist, dagegen § 56 die formen dis und ebenso di hätten in den vordergrund gestellt werden sollen. in cap. VII (ergänzung der formenlehre des adj.) nimmt sich, nachdem in § 72 'adjectiva 3r und 2r endungen' und in § 73, celer, celere, celerum' und 'declination der comparative' (satz 1 bietet übrigens für letztere allein beispiele) vorausgegangen sind, die überschrift von § 74 'adjectiva der 3n declin.' höchst merkwürdig aus. das VIIIe, freilich etwas kurze cap. bringt die numeralia, und zwar in der 2n hälfte für V neu die distributiva und zahladverbia, das IXe die pronomina, das Xe, unverkennbar in etwas wunderlicher umgebung, die verba anomala, praeterito-praesentia, defectiva und impersonalia, das XIe die adverbia, die mit den gebotenen 17 sätzen sicher auch zu kurz abgefertigt werden, und endlich das XIIe die präpositionen; letzteres besteht in der hauptsache aus einzelnen sätzen, vielfach in form von memorialversen, die vielleicht bessere dienste leisteten, wenn sie über das ganze buch gehörig verteilt und unter die stilistisch-syntaktischen bemerkungen des wörterverzeichnisses aufgenommen worden wären. — Das letzte fünftel des buches füllen 3 syntaktische capitel über accusativus cum infinitivo, participialconstructionen und gerundium-grundivum. an dem cap. über den acc. c. inf. ist auszer der sehr verständigen allmählichen entwicklung des stoffes besonders zu rühmen, dasz als dem acc. c. inf. entsprechende deutsche formen der objectiv-, bez. subjectivsätze nicht nur dasz-sätze, sondern auch infinitiv- und conjunctionslose conjunctivsätze geübt werden. gleich lobenswert ist es, dasz im cap. über die participialconstructionen von deren systematischer behandlung in § 109—114 in 2 paragraphen alle arten der lateinischen participia in solchen beispielen vorgeführt werden, deren manigfaltigste participialconstructionen auch im deutschen in der hauptsache ungezwungen durch einfache satzteile wiedergegeben werden können und so durch verwandlung dieser satzteile in nebensätze inductiv das wesen der lateinischen participialconstructionen innerlich verständlich zu machen erleichtern.

2. Auch vom inhalt der übungsstücke des quintacursus gilt dasselbe wie vom sextacurs. auszer in dem schon erwähnten cap. über die präpositionen, den §§ 66—68 (ausnahmen der genusregeln) und § 109 u. 112 (je dem 1n abschnitt über part. conj. u. abl. abs.)

ist in sämtlichen lateinischen und deutschen übungsstücken dem quintaner zusammenhängender lesestoff geboten, teils in kleineren, in sich völlig abgerundeten bildern besonders aus der alten sage, geschichte, auch kunst- und culturgeschichte und geographie, teils in längeren, geschickt über 6, 8 ja 10 §§ verteilten erzählungen. sachliche ungenauigkeiten sind mir dabei nur in geringstem umfang aufgefallen: 1) in den lat. stücken: § 4, 1 die schlacht am Granikus fand nicht 333, sondern 334 statt. — § 17 besteht zwischen satz 12 filiam Ceres non recuperavit u. 14 ex hoc tempore Proserpina sex menses . . apud matrem in Olympo versatur ein widerspruch. — § 36, 8 ist richtiger prisci enim Romani statt milites enim Romani. — § 77 wird in s. 6 Campania richtig als teil mittel-, 10 (anstatt Lucania) fälschlich auch als teil Unteritaliens aufgezählt. — § 79, 5: wenn auf 1 schiff durchschnittlich 85 mann kamen, so kamen, logisch ausgedrückt auf 1186 schiffe nicht 85 mal je 1186 mann, sondern 1186 mal je 85 mann. 2) in den deutschen stücken: § 31, 6 kann man die worte 'von einem drachen' in dieser form unmöglich von dem den schwanz des Cerberos bildenden drachen verstehen. — 60, 4: besitzt Griechenland wirklich nicht viele schöne gegenden? — 74, 2 sollen doch als die, welche weniger glücklich sind denn die unter armem dache wohnenden menschen, die fürsten und die mit schätzen und ehren überladenen selbst bezeichnet werden; können das aber die dortigen in ihrer deutschen form wie in der latein. übersetzung schwerfälligen worte bedeuten? — 92, 3: in der wahrscheinlich nur gegen das halbe Perserheer geschlagenen schlacht von Marathon kämpften doch nicht 'die heere der Perser'! — 98, 24 ist wohl 'heimlich von den freunden des Sulla' nur verdruckt für 'heimlich vor den freunden des Sulla'.

Dann hierzu noch eine principielle frage: H. hat vielfach seinen übungsstücken mit ictuszeichen versehene verszeilen ein-, bez. angefügt, mit recht, glaube ich, so weit es hexameter, bez. pentameter sind, die fest memoriert, die trefflichste inductive vorbereitung auf die, sagen wir, Ovidmetrik der III B bilden; dagegen scheint mir die einfügung auch anderer masze, die lange in der luft schweben müssen, nur geeignet, verwirrung anzurichten. warum fehlen überdies die ictuszeichen 21, 13; 66, 13 und 67, 1 und 7?

3. Zahlreicher sind diesmal die bedenken, welche ich gegen die stilisierung einzelner sätze wie ganzer abschnitte, des lateinischen teils ebenso als des deutschen, erheben musz. man merkt vielfach die vom verfasser selbst im vorwort ja als nicht leicht bezeichnete arbeit, in zusammenhängenden erzählungen 'ein stets wachsendes, in möglichst kleine einzelheiten zerlegtes grammatisches pensum möglichst vielseitig zu üben'. es soll damit aber nicht auf einmal mit in das horn derer gestoszen werden, welche die so anerkennenswerten bemühungen, des schülers aufmerksamkeit und regsamkeit von vornherein durch inhaltlich anziehenden lernstoff zu erhöhen, mit der bezeichnung solcher übungsstoffe als künstlicher, eben des

zurechtmachens halber abstoszender präparate abthuen zu können meinen. oder haben wir nicht alle als abcschützen auch in unserer muttersprache für unsern damaligen magen besonders zurechtgemachte, ganz einfache beschreibungen, erzählungen usw. gelesen und gelernt? aber es gibt fehler, die ein quintaner in seinen eignen deutschen aufsätzen bereits vermeiden soll, und die es deshalb doppelt geboten ist ihn nicht in seinem lateinischen lernstoff finden zu lassen, sollen sie ihn nicht entweder zur nachahmung in seinen deutschen arbeiten oder anderseits zur misachtung der lateinischen sprache verleiten, wo ihm das erlaubt scheinen musz, was ihm in der deutschen als tadelnswert bezeichnet wird. die fehler nun, welche ich da meine, sind besonders eintönigkeit, wiederholung gleicher worte und wendungen und gleichgebildeter sätze, breittreten von gedanken. für diese durch das ganze buch mir vielfach auffallenden mängel einige beispiele. in wirklich ermüdender art wird zur bildung von satzgefügen immer und immerwieder die eine conjunction cum verwendet, oft in einer ganzen reihe von sätzen hintereinander. in § 26 lauten z. b. satz 4—8: *cum* leonem e silva proruentem *vidisset*, surrexit et sagittis — eum obruit. *cum* ita leo non *exstinctus esset*, frustra caput leonis clava percussit. tandem *cum* leo in antrum *fugisset*, collum leonis comprehendit et ita compressit, ut eum exstingueret. *cum* pellem leonis — ad Eurystheum *portavisset*, tantus timor illum invasit, ut in dolio se occultaret. *cum* leonem — domuisset, ad caedem hydrae perrexit; ebenso beginnen noch ebenda satz 11. 16 und 17, also 8 von im ganzen 17 sätzen; ähnlich ist es z. b. 25^{2}*; 37^{1}, 5—7; 55^{1}, 5—8; 63^{1}. umgekehrt erscheinen die beiordnenden conjunctionen verhältnismäszig selten; und doch würde ihre anwendung und dazu die des sogenannten relativen anschlusses, der § 95 zum ersten mal erscheint, mehr zusammenhang und flusz in die erzählung bringen. wie natürlich war nur z. b. nicht ein sed oder autem am anfang von 32^{1}, 5; 33^{1}, 2; 48^{1}, 2; ein enim 17^{1}, 13 und 108^{1}, 11; ein itaque oder igitur 33^{1}, 7, ein eo magis oder ähnliches vor der 2n hälfte von 76^{1}, 3. und da ich einmal bei den conjunctionen bin: 7^{1}, 6 ist erforderlich ‘ut ⟨et⟩ corporis et animi facultatis exerceatis’, 10^{1}, 6 ‘eos solos, qui iis obstiterant aut (nicht et) dolo usi erant’, 14^{1}, 3 ‘apud populum R. enim (nicht autem)’, 34^{1}, 18; 60^{1}, 5 u. 61^{1}, 3 nur ut statt ita ut; und das ‘und —’ ‘und —’ ‘und’ endlich in sätzen wie 69^{2}, 9; 75^{2}, 6 ist ebenso wie das asyndeton 65^{2}, 3 als undeutsch zu meiden; die regel von der art, wie im lateinischen mehrere gleichartige glieder verbunden werden, geht durchaus nicht über den horizont des quintaners hinaus!

Ebenso sind die pronomina und pronominaladverbia zu wenig verwendet, so dasz durch überaus häufige wiederholungen desselben

---

* ‘hocheins’ bezeichnet auch diesmal den lateinischen, ‘hochzwei’ den deutschen teil.

substantivs (vergleiche das siebenmalige leo in den oben angeführten 5 sätzen aus § 26) der stil schwerfällig wird. oder würde nicht z. b. 44[1], 2 in Cretam transduxit ibique retinuit gefälliger klingen als H.s in Cretam transduxit et in Creta retinuit? solche fälle aber sind hundertfältig. so lassen sich z. b. von dem siebenmaligen Gallorum in den 10 sätzen von § 9 wenigstens 3, von den 6 formen desselben wortes in den 9 sätzen von § 10 die 2e, 3e, 4e u. 6e entfernen.

Was aber nun das offenbar durch das besondere bestreben, den lernstoff in möglichst vielfacher form zur anschauung zu bringen, veranlaszte breittreten von gedanken anlangt, so sind schon solche sätze nicht schön, wie 13[1], 1 cum ira incensi esset et ira arderent', 44[1], 1 sq.: 'Europam .. rapuit. cum virginem .. rapuisset', 53[1], 1 sq.: 'Penelope . . Ulixem agnovit. cum Ulixem agnovisset', 63[1]. 6 sq.: 'rempublicam R. conservavit. sed cum rempublicam R. conservavisset; und finden sich auch sätze von der form torserunt tortosque necare (9[1], 5), vinxit vinctumque allegavit (65[1], 6) bis zum überdrusz häufig angewendet, so sind solche stellen wie die folgenden einfach unerträglich: 17[1], 6 ff.: 'hanc ob causam e numero comitum virginem elicuit. Proserpina conspectu dei et currus antea nondum visi facile pellecta est. cum deus virginem ad se allexisset, puellam e numero comitum elicitam comprehendit et virginem raptam ad inferos abduxit' und noch schlimmer die deutsche paraphrase 17[2], 6 ff.: 'durch list beschlosz er die jungfrau aus der zahl ihrer begleiterinnen herauszulocken und zu rauben. Proserpina hatte den wagen des gottes und den gott selbst vorher niemals erblickt. als sie den wagen des gottes erblickt hatte, wurde sie durch den anblick des vorher nicht gesehenen wagens angelockt. deshalb lockte sie der gott leicht aus der zahl ihrer begleiterinnen heraus. als er die aus der zahl der begleiterinnen herausgelockte jungfrau zu sich gelockt hatte, raubte er die Proserpina und führte die geraubte jungfrau in die unterwelt'; ähnlich sind 8[2], 4—9[2], 2 und noch gar manche abschnitte. dreimal wiederholt sich 9[1], 3 'incolas urbium Etruriae bello novo territos' fast wörtlich (10[1], 3; 11[1], 1); 9[1], 8 ist ganz ähnlich 10[1], 9 und der fortschritt der erzählung wäre viel besser, wenn der gedanke an der ersten stelle fortblieb; fünfmal kehrt 9[1], 9. 10; 10[1], 1. 2. 4 die redensart periculum imminere wieder; 28[2], 9 wiederholt sich nach der ganz kurzen aufzählung des 7n—9n abenteuers des Herkules dasselbe, was in satz 3 im anschlusz an das 6e gesagt war. der satz 34[2], 4 'Camillus selbst fügte den von ihm tapfer ausgeführten thaten in jener schlacht neuen kriegsruhm hinzu' tritt ganz störend zwischen die angabe, wie er die Gallier dem gemetzel der Ardeaten preisgab und wie diese dasselbe ausführten, obgleich es satz 9 abermals heiszt: 'Camillus selbst erwarb sich in dieser schlacht groszen ruhm'; satz 4 möge entfernt und 5 mit 'und' statt mit 'aber auch' begonnen werden. — Einen eintönigen und überdies gekünstelten eindruck musz es auch machen, wenn in einigen

syntaktischen abschnitten kein satz ohne wiederkehr derselben construction gebaut ist.

Auch einige lücken und sprünge habe ich bemerkt. so musz man sich 16^1, 16 unbedingt fragen: wie kommt auf einmal Iolaus dahin? und 120^1, 25: wer ist der Hasdrubal? 94^1 ist zwischen satz 16 und 17 etwa einzuschieben: 'illi recte ossa matris terrae lapides intellexerunt' und 111^1, 16 etwa so umzugestalten: 'itaque Aegeus, pater eius, cum a litore prospiciens navem filii redeuntis velis atris ornatam videret, in mare se praecipitavit; putabat enim Theseum a Minotauro interfectum esse'. an einzelheiten endlich ist mir bei der flüchtigen lectüre des buches noch folgendes aufgefallen. 1^1, 1 das unlateinische Dareus tertius, 4^1, 10 stetit für stabat, 8^1, 6 floruerunt statt floruerant, 25^1, 10 portas intrare, 16^1, 6 u. 7 die imperff., ebenda 17 das perf., 34^1, 17 das in vor bello Gallico, 41^1, 6 das zweite carcerem, 46^1, 2 das zweite eum, 61^1, 6 die trennung des relativsatzes von dem subst., dessen attribut er ist, 70^1, 11 der dreifache wechsel des tempus in den relativsätzen, 94^1, 17 das zweimalige ex lapidibus quos statt ex e i s lapidibus quos, 95^1, 9 das blosze flumen statt flumen quoddam, 99^1, 2 dicunt statt des öfter bildlich gebrauchten vocant, 111^1, 12 opprobrium esse statt opprobrio esse.

Auch der deutsche text bietet zufolge zu groszer anpassung an das lateinische idiom oft ein unschönes deutsch, wenn auch hier nur die stellen hervorgehoben werden sollen, welche unbedingt geändert werden müssen: 4. 5. 6, 4: 'er gab sich mühe, damit'; 13^2, 5: 'wieviel die Gallier durch tapferkeit die völker Italiens übertreffen', ebend. 11: 'als die gesandten die überwundene schlachtreihe der Clusiner sahen', ebenso 15, 12: 'als sie die nicht geschlossenen thore der stadt sahen', 26, 7: 'aber vergebens wurde der kopf des löwen durch die keule geschlagen', 32, 5: 'das heer der Römer war nicht nur niedergemacht, sondern vernichtet', ebend. 12: 's o s e h r haben sie den angriff gänzlich zu nichte gemacht', 43, 4: 'wenn es erlaubt sein wird', 47, 9: 'das war allen (wenigstens: für alle) offen; 65, 4: '..der diener, welche den schweinen usw. vorstanden', 72, 5: 'welche die Sabiner mit sich geführt (statt mitgebracht) hatten', 89, 3: 'den nicht wollenden freund', 95^1, 16: 'sie der eine dem andern' (statt sie sich gegenseitig), 96—98, 18: 'i s t (statt wurde) erwähnung gethan', 105, 8 u. ö.: 'diese hoffnung täuschte ihn nicht', 105, 1: 'aus den gesäten drachenzähnen wurden gewaffnete männer geboren'. 61, 2 müste wenigstens lauten: 'als der könig Darius, um Griechenland zu unterwerfen, den D. u. A. absandte usw., u. 62, 4 in der parenthese 'dieselben' statt 'dasselbe'. was soll man sich 64, 4 unter 'zahl des schnees' vorstellen? der primaner darf doch νιφάδεϲ δ' ὥϲ, νιφάδεϲϲιν ἐοικότα oder was nun H. vorgeschwebt haben mag, auch nicht mit dem singular übersetzen!

4. Das vocabular endlich ist bis § 99 ganz in der seinerzeit unverhohlen anerkannten weise des wörterverzeichnisses des sexta-

curses eingerichtet; nur von § 100—120 ist einfach eine vollständige präparation gegeben.

Auch diesmal sind vielfach vorher schon gelernte wörter wiederholt; abgesehen von den an ihren stellen gewis mit recht wiederholten und als wiederholt bezeichneten verben der 2n—4n conjugation habe ich bei flüchtigster controlle allein 105 wörter des sextanervocabulars wiederholt und abgesehen von den auch hier unter verschiedenen überschriften mit recht doppelt aufgeführten gegen 140 im quintanervocabular doppelt, ja dreifach aufgeführt gefunden. vor allem aber vermisse ich diesmal in der scheidung dessen, was als vocabel gelernt und aufgeführt werden sollte, und dessen, was als syntaktischer und stilistischer lernstoff der quinta unter dem strich am ende jeder vocabularseite seine stelle finden sollte, eine rechte consequenz. wochenlang sind auszerdem nach dem fehlen solcher regeln oft 4—5 seiten lang keine, dann wieder auf einmal zu viel zu lernen. weshalb also stehen z. b. zu 8 und 10 die genetivi objectivi unter dem strich und z. b. 13. 22. 49. 64. 81 oben unter den vocabeln? weshalb z. b. die constructionen von favere (12), persuadere (13), gaudere (15), fugere (20), vom doppelten prospicere (32), von parcere (37), privare (46), frui, vesci, pasci (50) unter dem strich, dagegen die von collocare (2), praestare alicui alqua re und se fortem (5), operam dare alicui rei und in numero habere (6), obsidione liberare (11), rogare aliquid (20), dictatorem dicere (35), petere aliquid ab aliquo (52), urbi adiacere (69) u. a. wieder oben unter den vocabeln? weshalb 'quam beim superlativ' als regel zu 77 u. 84 oben und 'quam plurimi' als vocabel in § 88 oben? hier soll und musz überdies jedes neuere übungsbuch die grundsätze der Perthesschen wortkunde mehr zur geltung kommen lassen: bei den beispiele der gleichen regel bildenden redensarten musz bei jeder späteren durch nummer auf alle früheren verwiesen werden, mit früher gelernten verwandte redensarten und wendungen dürfen nicht einfach als neue vocabeln aufgeführt, sondern durch verweise auf früher gelernte gebrauchsweisen desselben wortes musz ein verfolgen und begreifen seiner weiterentwicklung auch dem schüler möglich gemacht werden. dadurch erst wird, was ja auch H. selbst im vorwort s. 5 wünscht, die möglichkeit gegeben sein, die sonst für schüler wie lehrer zu schwierige Lattmannsche forderung inductiver vorbereitung der späteren systematischen behandlung der syntax zur geltung kommen zu lassen. ich will nur einige beispiele anführen: in § 19 wird afficere gelernt und dazu sind zugleich drei redensarten aliquem afficere dolore und admiratione und afficior dolore angeführt; später folgt wieder als vocabel 24 praemio afficere und laude afficere, endlich 92 iniuriis afficere; warum stehen nun diese redensarten unter dem strich, und zwar vielleicht an zweiter stelle mit einer regel: 'afficere dient zur umschreibung sehr manigfacher deutscher verben'; was hiesz in § 19 das und das? was heiszt also folgendes? — Würde auf diese weise nicht z. b. auch die dem schüler meist so wunder-

liche, weil scheinbar so verschiedene bedeutung von praestare (§ 5. 21. 49) verständlicher werden? ebenso wie die von habere § 6. 14. 15 oder die von capere § 18. 21. 22. 34. ich möchte also raten, alle jetzt am ende der §§ stehenden redensarten bei einer neuen auflage in drei classen zu sichten, nemlich 1) in solche, welche als die spätere systematische durchnahme der syntax vorbereitende regeln ans ende jeder seite unter den strich kommen, 2) in solche, welche einfach als beispiele der subjecte, objecte und adverbialien, die bei einem verb zu stehen pflegen, hinter diesem selbst bemerkt werden (z. b. bei tendere: z. b. arcum, bei fundere: z. b. hostes, bei instituere: z. b. puerum, ludos, certamen, bei pangere: z. b. foedus cum aliquo und so vielfach) und 3) in solche, welche überhaupt eine besondere aufführung als redensart nicht — verdienen (z. b. 19 laudem sibi parere, 26 das poetische exstinguere aliquem, 28 animum flectere, 24 impetum facere, 36 de saxo deicere, 46 committere se mari, 68 permittere ut (vgl. 1886 s. 458), servitutem suscipere, 74 aliter agere, 75 auxilium denegare, 80 alicui rem committere). — Ferner hätten im quintanercurs nicht so ganz unbedingt nötige wörter und wendungen, wie z. b. armis concrepare, pergere ad aliquem, suspensus, pondo, lutum, mitigare u. a., durch kleinen druck als der unbewusten aneignung zu überlassen bezeichnet und umgekehrt nicht von einem gymnasialquintaner so sicher zu verlangende wörter wie isthmus, palaestra, mentio, classis u. a. einfach in parenthese in den deutschen text gesetzt werden sollen.

Vermiszt habe ich zu § 14 die regel über timere, ne, zu 27^2, 2 eine andeutung zur übersetzung des 'für', zu 58^2, 15 eine solche zur übersetzung von 'bei' bei den verbis iurandi, und § 6 ist ein NB. iuvaturus nötig, nicht blosz NB. adiuturus.

Auch mit der fassung einiger syntaktischer regeln kann ich nicht einverstanden sein: so ist zu 80 die regel über sui, sibi, se und suus zu weit oder, wenn der quintaner unter 'regierendem satz' sowohl das verb. regens eines acc. c. inf. als eines conjunctivischen aus dem sinne des subjects des regierenden satzes gesprochenen nebensatzes verstehen soll, ebenso wohl zu ungenau als zu schwierig. auch die zu 81 über das kurze indefinitum quis und über quisquam und ullus gehören kaum in das pensum der quinta; jedenfalls ist immerwieder die althergebrachte form 'quis steht statt aliquis' zu rügen; es musz heiszen: 'nach den und den conjunctionen (wozu auch num gehört!) steht das kurze indefinitum'. in der regel über die relativische verknüpfung (95) musz es wenigstens heiszen: 'das relativum entspricht der entsprechenden form eines deutschen demonstrativs und einer beiordnenden conjunction'. — Etwas sehr äuszerlich ist die regel über den acc. c. inf., und zu 103 ist unbedingt folgende ergänzung nötig: 'bei den verben 'hoffen' und 'versprechen' steht im lat., wenn hoffnung und versprechen erst in der zukunft erfüllt werden sollen, nicht, wie oft im deutschen, der inf. praes., sondern stets der fut.' wenig faszlich für einen quintaner ist 107 der punkt angegeben, wonach die ent-

scheidung, ob part. conj. oder abl. abs. benötigt wird, zu erfolgen hat. nichts vermag endlich der quintaner auch mit der regel über das gerundivum zu 116 anzufangen.

Die bezeichnung der quantität der vocale ist zu meiner freude im wesentlichen in der zum sextacurs von mir angedeuteten weise vervollständigt worden, und nur einer 2n auflage halber soll deshalb ganz wie damals verzeichnet werden, was vergessen oder versehen worden ist. 1: rĕ-creo, dēstituo, destitūtum, quŏndăm. 8: rĕ-cēnseo Ĕtruscus. 9: ēmineo. 11: Clūsīni. 14: trĭbunus. 15: Vēii. 16: rĕ-spondeo, tămquăm. 17: dī-ripio, nōndŭm. 18: Biās Biăntis. 25: nicht dīvido, sondern dīvido. 27: dēflaco, dē-struo, ăpri, Augīās, Pēneus. 28: Diŏmedes. 31: tantoperĕ, nicht trīceps, sondern trĭceps. 32: nicht temerē, sondern temerĕ. 34: nusquăm. 36: īnermis, primō, deindĕ, statĭm. 37: ĭniquus, praetĕrea. 39: rĕd-imo, tūtari. 42: prō-sterno. 44: rĕ-spicio. 46: diūtius. 47: Alcĭnous. 52: nicht iŭrare, iŭratus, sondern iūrare, iūratus, nicht pŏtare, sondern pōtare. 55: Aeneās, Ăchilles. 56: nōnnŭmquăm. 65: căpra, lăcrimas prŏfundere. 66: hĭrundo. 67: nicht supēllēx, sūpellectilis, sondern supĕllēx, sŭpellectilis. 70: iustĭtia, ĭnĭmicitiae. 74: paenĕ, ŭt. 79: dŭplo. 84: Ĕpēus. 91: ē-mendare. 92: fās. 96: antĕ, apŭd, ădversŭs, circŭm, cĭtra, ĭntĕr, praetĕr, sĕcŭndŭm, versŭs. 97: ăb, cōrăm, clăm, cŭm. 98: ĭn, sŭb, supĕr. 100: dē-scriptio. 102: itĕm. 104: Mantĭnea, quoăd. 105: fortassĕ. 109: ăb-errare. 110: cōgnōmen, collăbĕfacere, rĕ-primere. 111: opprŏbrium. 113: ălienus. 114: rĕ-ponere, prŏ-fugere, rĕ-movere, foederatus. 117: arbĭtrium, dē-scisco, obtestātio.

Nun ist aber H. von selbst über dasjenige, was ich seinerzeit hinsichtlich der quantitätsbezeichnung verlangt habe, in einigen fällen (§ 5: cōn-stat, 22: lūxuria, 45: cō-necto, 63: adulēscens, 70: iūstitia, 98: sŭbter) hinausgegangen, indem er die vocale auch positionslanger silben, besonders in compositis, als lang zu sprechen bezeichnet hat. das kann gewis nur gebilligt werden; aber ebenso wie hinsichtlich der von mir ebenso freudig begrüszten trennung der verbalcomposita in präposition und stammwort, wie sie H. jetzt gegeben hat, verlangt werden musz, dasz sie auch in den etwa 90 fällen, wo sie vergessen ist, nachgeholt wird, musz auch hierin dann consequenz verlangt werden: es musz da wenigstens jeder vocal vor gn, gm, nf, ns und jede einsilbige, bei der composition ihren endconsonanten verlierende präposition als lang, jeder vocal vor nt und nd, auszer wo contraction (wie 34 bei cōntio) u. ä. deren wirkung paralysiert, und jede einsilbige, kurzvocalische, in der zusammensetzung den endconsonanten nicht einbüszende oder ihn nur assimilierende präposition als kurz zu sprechen bezeichnet werden. die aussprache von hunderten positionslanger silben wird nach diesen gesetzen zu bezeichnen möglich sein.

Unrichtige schreibungen dürften folgende zu berichtigen sein:

im wörterverzeichnis 39 sōlemnis in sŏllemnis, 63 adolescens in adulescens, 73 (ebenso im text 73[1], 11) coelestis in caelestis, 120 caeterum in cēterum; im text 47[1], 3 und 61[1], 7 littore in litore, 57[1], 3 Cnei in Cn. oder Gnei, 109[1], II 8 negligimus in neglegimus, 110[1], 5 caeteris in ceteris, 96—98[2], 12 pontinische in pomptinische und 110. 111[2], 1 Dejanira in Dēĭănīra, welche beiden letzteren wörter übrigens im wörterverzeichnis fehlen.

Die ausstattung des buches ist wieder eine gute, wenn auch der etwas weitere satz des lateinischen textes und die nicht so fetten typen des deutschen im 1n teil den augen viel wohler thaten. der druck ist correct; ich weisz wenigstens nur folgende druckfehler zu verzeichnen: 9[1], 9 accuit statt arcuit, 95[1], 4 das in ein wort gedruckte cruci figeretur, das fehlende komma 27[1], 7 hinter bestias, 45[1], 2 hinter servare, 95[1], 17 hinter reciperent, 104[1], 3 hinter abscesserunt, desgleichen ein fehlendes fragezeichen hinter 105[1], 2 und hinter 55[2], 2. 3. 4 u. 5; zu tilgen sind dagegen die kommata 28[2], 3 hinter 'vollendet hatte', 57[2], 8 hinter 'Etrusker', 27[1], 7 hinter constituisset. vor allem musz consequenz verlangt werden hinsichtlich der setzung des kommas vor participialconstructionen u. acc. c. inf., und da H. sie da meist weggelassen, sind sie vor diesen constructionen auch zu tilgen 100[1], 1; 102, 3; 105, 1. 2. 3; 112, 3; 114, 8. 16. 21. 24. 32. 35.

Trotz der aufgezählten versehen in einzelheiten und trotz der am stil gerügten mängel, die eine ruhige prüfung zweifellos leicht entfernen wird, verdient auch vorliegender quintacurs hohe anerkennung. sein im vorwort zu seiner grammatik gegebenes versprechen, dazu ein übungsbuch für sexta und quinta zu schreiben, hat also Holzweissig rühmlichst eingelöst; wird er auch unser am ende der recension des 1n teils ausgesprochenes und durch den vorliegenden cursus wieder stärker erregtes verlangen nach einem 3n und 4n teil erfüllen?

Zittau. Theodor Matthias.

32.

CORNELII NEPOTIS VITAE FÜR DEN SCHULGEBRAUCH MIT SACHLICHEN ANMERKUNGEN, EINEM SACHREGISTER UND EINEM WÖRTERBUCH HERAUSGEGEBEN VON KARL ERBE. MIT 152 ILLUSTRATIONEN IN FARBENDRUCK, EINER KARTE DER MITTELMEERLÄNDER, MEHREREN NEBENKARTEN, SCHLACHT- UND STÄDTEPLÄNEN. Stuttgart. Neff. 1887. VI u. 208 s.

Ziemssen tritt in dem programm von Neustettin 1875 s. 13 dem wunsche Blümners entgegen bildertafeln zur veranschaulichung antiken lebens geschaffen zu sehen und empfiehlt bilderbücher, die neben den ausgaben der classiker einhergehen. er gibt selbst sehr verständige nachweise für eine bilderchronik, die das erste buch des

Livius zu begleiten hätte. dasz der herausgeber der oben genannten ausgabe hierdurch angeregt ist, erscheint zweifelhaft, weil er manchen wink von Ziemssen nicht beachtet hat. es wird die anregung von der verlagsbuchhandlung ausgegangen sein, deren Caesar bell. gall. von Rheinhard gut eingeschlagen ist. während aber letzterer sich auf die sehr angebrachten schlachtenpläne usw. und 11 tafeln mit militärischen bildern beschränkt, bemüht sich Erbe uns eine art von antikem orbis pictus zu geben.

Die ausgabe tritt uns in einer überaus gefälligen druckausstattung (die schwärze haftet allerdings nicht genügend), in festem deckel gebunden entgegen, erscheint aber von vornherein für den gebrauch in der classe nicht geeignet, denn einmal sind die anmerkungen unter den text gesetzt und dann sind die bildertafeln störend zwischen den text gebunden, ohne dasz dadurch natürlich das lästige umschlagen vermieden wird.

Hinsichtlich des textes beansprucht die ausgabe keine selbständigkeit, der herausg. folgt Gitlbauer. die anmerkungen sind nur sachlich, grammatische erläuterungen sollen dem lehrer überlassen bleiben. vorausgeschickt ist eine einleitung über C. N. persönlichkeit und schriftstellerei. einer jeden vita gehen voran inhaltsangaben, die nach den capiteln gegliedert sind; sie sind ebenso wenig unnützlich wie die notae historicae (besser wohl adnotationes hist.), d. h. kurze zeittafeln. auf die vitae folgt ein sachregister und wörterbuch. letzteres ist von dem ref. auf wohl sämtliche stellen geprüft, in dem des Nepos sprachgebrauch ein eigentümlicher ist, und hat ref. es durchaus zuverlässig befunden. in betreff der sachlichen anmerkungen aber, der abbildungen und karten kann ref. nicht mit dem tadel zurückhalten, dasz der herausgeber des guten zu viel gethan hat. man versteht nicht recht den standpunkt des herausgebers. wenn die anmerkungen, in denen geographische, mythologische, geschichtliche einzelheiten in überreicher fülle, wo es nur irgend gieng, gegeben werden, hiermit an den unterrichtsstoff früherer classen oder auch der quarta selbst erinnern sollten, so läszt sich noch manches rechtfertigen. diese entschuldigung fällt aber für manche abbildungen durchaus fort; sie geben etwas, was späteren classen angehört, ohne dasz natürlich auch nur annähernd vollständig dasjenige gegeben wird, was die späteren classen wieder in dieser hinsicht erfordern. damit hängt zusammen, dasz manches an unpassender stelle angebracht ist und dort natürlich von dem schüler vollständig übersehen wird oder zerstreuend auf ihn wirkt, weil er es für die betreffende stelle des schriftstellers nicht braucht. was soll zu praef. 6 mater familias primum locum tenet aedium, eine beschreibung des römischen hauses, zu Milt. 1, 2 Thraces, die erwähnung des Mars, oder die des Vulcan und Philoktet mit lemnischer münze zu 1, 5; 7, 2 bei Parus, Archilochus. Themist. 1, 4 ist Thucydides genannt, in der anmerkung werden Herodot und Xenophon erwähnt, zu Herodot ist sogar ein bild gegeben, er kommt aber nur in der anmer-

kung vor, ebd. zu 7, 1 Lacedaemonem ist die Heraklessage heranzogen, die viel besser zu Agesil. 1, 2 gegeben würde, wo auf jene anmerkung verwiesen wird. ebd. zu 8, 3 werden zu Molossum — Dodona und Pyrrhus genannt. Dodona kam früh genug bei Lys. 3, 2. Alcib. 9, 5 zu Cyrum fratrem zug der 10 000 nebst karte, wo der zug eingetragen ist; sehr angenehm für den geschichtlichen unterricht, aber der atlas wird dadurch nicht entbehrlich, weil doch nicht alles im Cornelius Nepos gegeben werden konnte. dankbarer wird vielleicht der geschichtslehrer sein für die pläne der schlachten bei Salamis, Plataiai u. a.; die Thermopylen fehlen jedoch.

Es sind aber diese überflüssigen karten und besonders, wie sich gleich zeigen wird, die überflüssigen abbildungen augenscheinlich bei dem preis des buches ins gewicht gefallen, denn derselbe ist, besonders für ein buch, das neben einer andern ausgabe gebraucht wird, gar nicht gering.

Ich schliesze mich bei besprechung der abbildungen an die reihenfolge der tafeln in der ausgabe an.

Taf. I 2 abbildung des Zeustempel von Olympia. die verwendung der farben beschränkt sich auf die triglyphen und metopen, jedoch sind bei den triglyphen nur die vertiefungen blau gehalten, das übrige ist rot.

Taf. II hat der herausgeber auf den oberen zwei dritteilen köpfe und gestalten von göttern gegeben. die vesta Giustiniani hat einmal in dieser verkleinerung und dann überhaupt für den quartaner nichts charakteristisches, die gestalten sind sonst zu bunt gehalten. von dem Hermes wird die lilafarbene chlamys mit roten punkten dem schüler wahrscheinlich mehr in erinnerung bleiben als die attribute desselben. weshalb für Dionys und Mars nur köpfe gewählt sind, ist nicht recht ersichtlich. der Saturnkopf ist überflüssig. unten folgen fünf köpfe von Herodot, Thucydides, Homer, Plato und Socrates. was sind dem quartaner besonders die vier ersten. Herodot kommt wie erwähnt nur in einer anmerkung und in Erbes vorrede vor.

Taf. III sind die münzen sehr überflüssig, aber auf die verwendung der münzen werde ich nachher zurückkommen. — Statt des durchschnitts des griechischen und römischen hauses würde besonders bei letzterem ein durchblick mit plan passender gewesen sein. in dem plan findet sich der schüler schon zurecht, wenn ihm im geographischen anfangsunterricht die entstehung der karten klar gemacht ist.

Taf. VI 53 Pythia auf dem dreifusz, wird sicherlich die spottlust der jugend herausfordern. schon ein weiteres nachschlagen in Weissers bilderatlas, aus dem der herausgeber dies bild entnommen, würde ihm I 1, 24, 12 ein passenderes bild geliefert haben, das ebenfalls einer darstellung der Orestie angehört. hätte er aber Wieselers arbeit in den abh. d. Gött. ges. d. wiss. bd. 15 sich angesehen, so würde er wohl nr. 8 der beigegebenen tafel gewählt haben,

oder er hätte wohl über den heiklen gegenstand sich besser unterrichtet und vielleicht gar keine abbildung gegeben.

Taf. VII 63 palasttrümmer von Persepolis. der schüler kann wirklich nichts damit anfangen.

Taf. VIII 71 es wäre ein bild des jugendlichen Alcibiades wegen des formosissimus von 1, 2 vielleicht eher am platze gewesen.

Nr. 72 die Hermen sind sehr erwünscht, aber der schüler wird ohne hilfe des lehrers vergeblich eine verbindung zwischen dem bärtigen Hermes von nr. 72 und dem von nr. 9 und den anderen Hermen suchen.

Taf. X 100 ist die räumliche zusammenrückung des zieles und der bogenschützen für den quartaner schwer verständlich.

Taf. XII 110 der eingang des grabes des Darius, ist sehr überflüssig und in dieser beschneidung auch nicht mehr als eingang erkennbar. — Die köpfe der Diadochen sind ebenfalls überflüssig. — Zu 117. wenn der schüler wirklich einmal von der schönheit des Demetrius Poliorketes hört, so möchte sie ihm nach dieser abbildung kaum begreiflich erscheinen.

Taf. XIII gibt nur köpfe, so von Philippus III, Antiochus III, Eumenes II usw.; von allen wird höchstens der des Hannibal dem schüler im gedächtnis bleiben und für diesen steht es noch nicht einmal fest, ob er richtig gedeutet ist.

Taf. XIV 132 die büste des Hortensius konnte entbehrt werden, im übrigen, wie eben auch bei Weisser, die wangen zu voll; der kopf erscheint dadurch zu jugendlich, während Bernoulli ausdrücklich die magerkeit der wangen hervorhebt. — 137 münze mit darstellung der Pax, angeführt s. 61 zu den worten Timoth. 2, 2: ut tum primum (nach der schlacht bei Leukas) arae Paci publice sint factae eique deae pulvinar sit institutum. man begreift wirklich nicht, weshalb der herausg. nicht hier Kephisodots Eirene mit dem Plutoskinde herangezogen hat.

Taf. XV 139 amphoren im keller eingegraben, müsten gröszer sein. — 142 sella curulis, sehr unglücklich gewählt, es ist für den schüler unmöglich sich hiernach eine vorstellung von der sella zu machen. — 145 b. triclinium, ebenfalls schlecht gewählt, dieselbe tafel bei Weisser I 2, 3, der der herausg. sein bild verdankt, gibt unten nr. 11 ein besseres. — 145a zu Atticus 14, 3 rusticum praedium ein höchst unpassendes bild aus Weisser hinzugesetzt; allenfalls könnte dies noch gebraucht werden, wenn der herausg. das vorhergehende suburbanam aut maritimam sumptuosam villam ebenfalls durch ein bild erläutert hätte (vgl. Jahr. wörterb. z. Nep. s. 198).

Taf. XVI 155 Cassius mit toga praetexta und tunica mit latus clavus, gut; auch Agrippas kopf ist eigentümlich genug, um im gedächtnis zu haften; August mit bürgerkrone, auch gut, wie natürlich neben dem getadelten auch manches gute und brauchbare eingeht, was bei dem lesen des Nepos sehr wohl verwendet werden kann,

so abbildungen von kriegern, von wettkämpfern, tänzern, belagerungsmaschinen usw.

Um schlieszlich noch auf die münzenbilder zu kommen, die in groszer anzahl gegeben sind, so würden ja einige durchaus am platze sein, um eine vorstellung von den antiken münzen zu geben, aber, wo nur eine stadt oder ein land genannt ist, hat der herausgeber eine münze beigefügt. die mehrzahl ist vollständig entbehrlich und auch in keiner weise belehrend. wo dies wirklich der fall ist, da sind die abbildungen naturgemäsz so klein, dasz nur, wer die gegenstände bereits sonst gesehen hat, sie wiedererkennen kann, siehe die spolia nr. 141 a. dann nützt der herausgeber an andern stellen sie wiederum nicht aus. warum erinnert er bei der persischen münze nr. 112 nicht an die sendung des Timokrates mit den 'bogenschützen'.

Wenn der herausgeber doch manches heranziehen wollte, dessen verbindung mit dem Cornelius Nepos nur eine sehr lockere ist, warum hat er nicht den festplatz von Olympia gegeben, den Jahr in seinem wörterbuch zum Nepos in auszerordentlich hübscher reproduction hat, oder ähnliches? griechische landschaften (z. b. Akrokorinth) wären sehr willkommen gewesen, sie sind auszerordentlich schwer zu beschaffen.

Der druck ist gut überwacht worden. auszer den fehlern, die schon vom herausgeber selbst angeführt werden, sind dem ref. aufgefallen: s. 25 anm. zu cap. 2: nr. 2 des § vor Byzantio zu geben, s. 38 anm.: nr. 3 des § vor Tamus. s. 38 anm. zu cap. 8: § 5 vor Messene weggelassen. s. 93 anm. sp. 1 z. 11 v. o. Phalereus zu lesen. s. 101 anm. sp. 2 z. 4 v. u. Hasdrubal.

Auf die colorierung der bilder dagegen ist weniger sorgfältig geachtet worden, es ist mit den farben ziemlich leichtsinnig umgegangen, wie schon aus manchem, was oben gegeben ist, hervorgeht. weshalb der schatten öfter durch rot gegeben ist (s. nr. 86, 89), ist nicht ersichtlich.

Die ausgabe hat eine starke concurrenz auszuhalten und was an ihr eigenartig, ist oft mangelhaft. daneben liegt das Jahrsche wörterbuch vor, Jahr steckt sich für die abbildungen den kreis enger, aber was er gibt, ist gut, oft sogar musterhaft. jedoch Erbes ausgabe enthält auch viel schätzenswertes und ref. möchte ihr wünschen, dasz sie ihren weg mache. möge dann der herausgeber für eine zweite auflage die obigen winke beachten.

Saargemünd in Lothr. Gustav Hart.

33.

Tegge, lateinische schulsynonymik. Berlin, Weidmann. 1887. 88 s.

Wer als lateinlehrer der oberen classen die erfahrung gemacht hat, wie traurig es ist, wenn ein nach secunda versetzter schüler von den alltäglichsten synonymischen unterscheidungen im latein keine ahnung hat, wird ein unternehmen, wie das vorliegende, welches es sich zur aufgabe macht, schon den sextaner in die synonymik einzuführen, mit freuden begrüszen und sich dem verfasser eines diesen zweck verfolgenden buches von vorn herein zum lebhaftesten danke verpflichtet fühlen; ja ehe noch das kritische messer an die unvermeidlichen schwächen eines solchen versuches gelegt wird, darf T. für sich mindestens dieselbe anerkennung beanspruchen, die ihrerzeit Heynacher und Harre für ihre bahnbrechenden leistungen auf den verwandten gebieten der lateinischen stilistik und phraseologie gefunden haben. (für die letztere ist übrigens T. selbst den spuren Harres gefolgt und hat im Bunzlauer gymnasialprogramm 1887 den anfang zu einer phraseologischen pensenverteilung gemacht, auch die weitere ausführung dieses löblichen vorhabens in aussicht gestellt.) freilich hat T. in der absicht, die erlernung der synonyma nicht auf die oberen classen zu beschränken, bereits einen vorgänger an Meissner, doch will dieser den betreffenden unterricht erst mit quarta beginnen, während T. schon der sexta ein nicht unerhebliches pensum zuweist.

Dem vorwort entnehmen wir die versicherung des verfassers, dasz er die vorliegende schulsynonymik ganz nach den in seinen studien zur lateinischen synonymik entwickelten principien bearbeitet habe; es erwächst daraus dem referenten die annehmlichkeit, sich über anordnung des stoffes, d. h. über die verteilung der pensen auf die einzelnen classen nach dem grade der schwierigkeit und der häufigkeit des vorkommens sowie über die reihenfolge der einzelnen nummern innerhalb eines pensums, jedes urteil ersparen zu können, da eine kritik nach dieser richtung hin mit einer beurteilung des gröszeren buches desselben verfassers zusammenfallen würde. — Des weiteren findet sich im vorwort die notiz, dasz verf. den in den 'studien' vorgeschlagenen kanon von 170 synonyma auf 150 reduciert hat, eine mitteilung die gewis jedem lehrer ein lächeln der befriedigung abgewinnen wird; um übrigens eine vorstellung davon zu geben, wie grade hinsichtlich der quantität der anforderungen die synonymiker von einander abweichen, dürfte die folgende numerische zusammenstellung der wortgebiete, deren erlernung die verfasser kleinerer synonymischer abrisse von den schülern beanspruchen, nicht ohne interesse sein; es enthalten nemlich Sepp 50, Drenckhahn im 'leitfaden' c. 70, Lattmann 72, Speidel 112, Wetzel 157, Drenckhahn in der 'stilistik' c. 163, Meissner 200, Menge 230, Klaucke c. 320 nummern. — Höchst willkommen war dem ref. die

fernere erklärung des verfassers, der oberprima kein synonymisches pensum mehr aufbürden zu wollen, da diese classe aus verschiedenen gründen wohl am besten von jedem neuen lernstoff befreit wäre; sowie endlich die mitteilung, dasz der sogen. antibarbarus mit der synonymik verwoben sei: ein verfahren, welches ich bei weitem dem mehrfache wiederholungen veranlassenden von Meissner vorziehe, der den antibarbarus in einem besonderen abschnitt seines büchleins behandelt. dasz auch die phraseologie bei T. nicht zu kurz kommt, läszt sich bei dem angedeuteten combinationsverfahren schon denken, wie ja überhaupt die grenzen zwischen diesen zweigen der lateinischen stilistik recht schwer zu ziehen sind.

So weit wäre also alles recht gut, nur hatte T. nicht das unbedingte recht, seinem buche den titel 'schulsynonymik' zu geben, denn darunter versteht ref. in erster reihe eine solche, welche den schülern von sexta an in die hand gegeben werden soll, um daraus zu lernen; für diesen zweck scheinen mir aber die vielen zwischenbemerkungen recht ungeeignet, welche trotz der im vorwort gegebenen versicherung des verf. die übersichtlichkeit sehr beeinträchtigen und somit das lernen erschweren; so dankenswert auch die das ganze buch durchziehenden etymologischen belehrungen, die logischen begründungen der wortbedeutungen und die zusammenfassenden satzbeispiele für den lehrer sind: für das auge des schülers taugen nur knappgefaszte resultate, wobei die zu unterscheidenden vocabeln unmittelbar hinter einander stehen und die belehrenden bemerkungen unter oder hinter dem text angebracht sind; auch dadurch wird das einprägen erschwert, dasz T., in nicht ganz strenger durchführung der pensentrennung, fast bei jeder nummer noch ein concentrisches verfahren einschlägt, so zwar, dasz der sextaner neben demjenigen, was er zu lernen hat, immer noch dasjenige mit seinen blicken streifen musz, was dem quartaner, tertianer und secundaner zugedacht wird, und dadurch naturgemäsz von seinem pensum abgelenkt wird.

Zur orientierung über den inhalt diene die bemerkung, dasz die 150 nummern des buches sich auf die einzelnen wortclassen folgendermaszen verteilen: 52 nummern substantivum, 25 nummern adjectiv und pronomen, 64 nummern verbum, 13 nummern adverb, 2 nummern präposition. (einige nummern sind nemlich noch mit zusätzen unter a, b, c versehen.) wie man sieht, sind die conjunctionen gar nicht berücksichtigt. — Ehe ich nun zum einzelnen übergehe, sei mir gestattet, diejenigen synonyma hier einzuschalten, deren gänzliches fehlen innerhalb der 5 angeführten wortclassen mir im gegensatz zu mancher überflüssigen unterscheidung aufgefallen ist; es sind dies I. substantive: capillus — crinis — coma, modus — ratio — genus, fortitudo — audacia, litterae — scientia, bracchium — lacertus, civitas — ius civile, pulmones — latera, gutta — stilla — haustus, praeiudicium — opinio praeiudicata, porta — ianua — ostium — valvae — fores, vigiliae — stationes

— custodiae, carmen — poema, pater (mater) — parens, sanguis — cruor, venenum — virus, comitia — concilium — contio — coetus — consessus, vultus — facies, dignitas — auctoritas — honos, histrio — actor, fluvius — flumen, vita — aetas — caput, imperator — (belli) dux — praefectus, terra — solum — humus, corpus mortuum — cadaver. II. adjective und pronomina: patrius — paternus, longus — diuturnus, singuli — nonnulli — quidam, quisque — unusquisque — singuli — omnes — quilibet (quivis), hic — praesens, cupidus — avidus, dignus — gravis, suavis — dulcis, annuus — annalis — anniversarius — sollemnis. III. verba: die ausdrücke für 'lassen' (linquere — sinere und pati — iubere und curare — facere, fingere, inducere — posse c. passiv. — phraseologisches 'lassen' (adductus sum) — amemus — hoc facit, ut intellegam), ferner prosequi — comitari, redire — reverti, sepelire — efferre — humare, haerere — pendere, hortari — monere, profiteri — confiteri, promittere — polliceri — videri c. futur., elabi (excidere) — in oblivionem venire, transire (transgredi) — traicere (transmittere) — superare, miscere — temperare. IV. adverbien: frustra — grati(i)s, ubique — omnibus locis, non semel — ne quidem — nunquam (ne semel quidem), vix — aegere, partim (doppelt) — et (doppelt), aliter — alias — alio loco (tempore) — antea — negativer bedingungssatz. V. präpositionen: contra — erga — adversus (in).

Wenn ich nun noch die 81 seiten des textes durchblättere, kann ich folgende bemerkungen nicht unterdrücken, die ich aber der raumersparnis halber in möglichst knapper form geben will: s. 1 neben iter facere vermiszt man proficisci und peregrinari, neben in itinere : ex itinere, s. 3 neben (con)vertere : interpretari (= frei übersetzen); obsidere ist durch 'besetzen' wiedergegeben! s. 9 fehlt bei 'gebiet' regio und für ager die übersetzung 'mark, gemarkung'. s. 10 zu 'männliches alter' ist der zusatz wünschenswert: nicht aetas virilis, dagegen z. b. pro virili parte. s. 11 ist von ius praecipuum nicht unterschieden privilegium. s. 14 neben quidam fehlt aliquis. s. 15 zu 'finden' gehört auch nancisci (occasionem) und habere (excusationem), zu 'sehen' die phraseologische anwendung (cogor). s. 16 suspensis animis s e intuentur: soll wohl heiszen inter se? die sehr zweifelhafte lesart opulentium statt opulentorum (Nep. Chabr. III 3) hätte vermieden werden sollen. s. 17 an nummi improbi konnte sich noch nummuli (= schnödes geld) anschlieszen. s 18 bei pretium (= äuszerer wert) fehlt virtus (= innerer w.). s. 19 fällt der ausdruck 'ungestaltenheit' auf. wenn T. bei egregius als beweis für die anwendung auf schlechte dinge egregia fides anführt, so ist dies ein trugschlusz: dort ist egregia mit fides zusammen eben nur ironisch gebraucht. s. 22 bei den phrasen mit gratia vermisse ich die übersetzungen für 'verdanken'. s. 24 steht als beispiel für ante immer noch Hannibal a n t e portas, obgleich es bekanntlich H. a d p. heiszt. s. 26 neben publice erwartet man in publico(um).

s. 27 bei opportune accidit quod war das subject res fortzulassen. s. 28 antiquitas = die alte zeit, bedarf der warnung: in alter zeit nicht = antiquitate, sondern antiquitus oder antiquis temporibus! s. 30 'gegen die pflicht abtrünnig werden': richtiger 'von der pfl. abtr. w.' s. 31 hätte unter 'herschen' dominari nicht blosz mit sachlichen, sondern, was weit häufiger, auch mit persönlichen subjecten (mit in c. accus.) erwähnt werden sollen. bei 'militärisch kommandieren' fehlt praeesse. s. 32 unter 'leben' vermiszt man videre (= erleben). s. 33 zu 'fast' gehört noch tantum non. s. 36 die übersetzung 'planmäszige schlacht' passt nicht auf proelium (dies vielmehr = gelegentlicher, wenn auch gröszerer kampf), sondern auf acies. s. 38 neben referre ad senatum durfte ferre ad populum nicht fehlen. s. 39 unter die rubrik 'verlieren' gehören auch privari und orbari. s. 40 bei 'rufen' vermisse ich das parenthetische inquit (= rief er). die ausdrücke für 'müssen' sind so zu vervollständigen: 7. fieri non potest quin bzw. non possum non . ., 8. das phraseolog. müssen (fateor), 9. cogor und iubeor, 10. das deutsche müssen bei auflösung einer latein. satzverschränkung (ea, quae orator nisi consecutus est, perfectus esse non potest). s. 41 fidem dare: dafür auch f. habere. bei munus muste magistratus erwähnt werden. s. 42 rursus ist mit 'zum zweiten, dritten, vierten male' kaum richtig wiedergegeben; es bezeichnet überhaupt nicht die wiederholung, sondern den wechsel zweier entgegengesetzter handlungen. s. 43 zu den phrasen mit valetudo gehören noch valetudinem excusare und valetudine impeditus. vor valetudine long. se colligere scheint e ausgefallen zu sein. bei vestem mutare (= trauerkleider anlegen) erwartet man die warnung: 'trauerkleidung' nicht vestis mutata, sondern v. sordida! s. 44 als ergänzung für spiritus patricii hätte ich die bemerkung gewünscht: spiritus regios (sibi) sumere = tyrannische anwandlungen zeigen. s. 45 die unterscheidung zwischen ingenium und indoles ist nicht scharf genug (bei beiden liest man 'angeborener charakter'); auch weisz ich nicht, was ein 'angewachsener charakter' sein soll. consanguinei wird nicht allein 'von völkerschaften' gebraucht. s. 46 bei sancire vermisse ich religione sanc. ne. bei iucundus und gratus dürfte die bezeichnung 'activ' und 'passiv' zu empfehlen sein. bei homo humili statura denke man hinzu: h. exiguo corpore. (gegensatz longo corp.) s. 47 steht bene vivere, aber nicht laute vivere, unser 'gut leben'. s. 48 bei celeber = stark besucht fehlt frequens (senatus); übrigens bedarf cel. noch der ausdrücklichen warnung: nicht bei personen! der bedenkliche unterschied von extremus und ultimus konnte fallen gelassen werden, dagegen durfte bei 'der letzte' proximus (= letztvergangen) nicht fehlen. s. 49 recht schwächlich ist die unterscheidung von rogare und orare, die besser unterblieben wäre. s. 51 bei 'handeln' konnte hervorgehoben werden, dasz 'recht handeln' recte facere und nicht r. agere heiszt. loqui würde noch klarer werden durch hinzufügung der übersetzung 'plaudern'. colloquium hätte von dem s. 3

stehenden sermo unterschieden werden sollen (ähnlich wie acies von proelium), desgl. von dialogus. s. 52 als beweis, dasz dicere 'gediegenes reden' heiszt, durfte am wenigsten dicax angeführt werden. s. 53 bei 'vorteil' fehlt commodum. s. 54 bei 'unglück' sind nicht erwähnt miseria, res adversae, casus, malum. für fides und fiducia empfiehlt sich vielleicht: fides auch passiv (= zuverlässigkeit), fiducia nur activ. s. 55 bei otium muste vor der beliebten verwechslung mit desidia gewarnt werden. neben familia fehlt gens und domus. s. 57 bei egere war eine warnung vor dem unpersönlichen gebrauch von eget (statt opus est) am platze. s. 58 für das phraseologische 'der äuszere' war neben honos auch species und splendor als beispiel anzuführen. s. 59 in der übersetzung von 'ein, zwei, mehrere tage' hätte alter (nicht duo!) durch fetten druck hervorgehoben werden sollen. neben dubius vermisse ich incertus (ebenfalls activ und passiv). s. 60 zu mereri hätte als perfect merui genannt werden sollen. neben res digna est laude war für personen auch laudem, gratiam merere zu erwähnen. häufiger noch als poena afficere, ist poenas repetere ab al. für contemnere und despicere schlage ich noch vor: cont. = sich nicht fürchten vor, z. b. mortem, poenam, iudicium, minas, gegen laster moralische verachtung hegen (cont. also bei übeln); desp. = auf güter geringschätzig herabsehen. s. 61 liest man unter 'unsterblich' divinus von personen, nicht aber immortalis von sachen (oratio). zu memoriam rei revocare wäre hinzuzufügen: oder repetere. die bemerkung 'nach äuszerem schein meinen' scheint mir eher zu opinari, als zu putare zu passen. s. 62 die reihe arbiter: index: censor war durch existimator zu vervollständigen. bei 'stimme' ist vox unberücksichtigt geblieben. s. 63 fehlt bei 'wegnehmen' arripere. s. 64 bei initium war zu unterscheiden: initium facere c. gen. = etwas thun als erster, und init. facere (capere) ab al. re = etwas thun als erstes. was der verf. bei incipere mit den worten sagen will: gegens. nichts thun oder — aufhören, ist mir nicht erfindlich; sollte es wohl heiszen: 'nichts thun, aufhören — oder fortsetzen?' s. 65 wäre die unclassische construction von erubescere c. infin. besser weggeblieben. bei pudicitia wünschte ich den zusatz: hauptsächlich von frauen gebraucht. s. 67 ist verba alicui dare, weil fast nur der komikersprache angehörend, leicht zu entbehren, dagegen hätte man bei verbum noch verbi causa, ad verbum (nicht verbotenus!) und vetus est (scl. verbum) erwartet. für vox und dictum schlage ich noch vor: vox nur mündlich, dictum auch schriftlich. bei 'augenblick' fehlt 'augenblicklich' (z. b. auxilium praesens, dagegen brevis, exiguus = momentan, kurzdauernd). s. 68 für dies = länge der zeit konnte als beispiel dies me deficiat fungieren. für 'welt' ist nur mundus angegeben, nicht aber homines oder res humanae. bei continuare sollte auch persequi und perseverare herangezogen sein. 'studieren' heiszt auszer studere litteris häufig auch cognoscere. die bedeutungen von diligentia vervollständige ich mit 'peinlichkeit, gewissenhaftigkeit'. bei sedulus =

emsig, geschäftig hätte es heiszen sollen: meist von tieren (biene, ameise). s. 69 bei spolia fehlt sp. opima, bei regnum (thron): solium, denn auch dieses ist eine berechtigte vocabel (in demselben verhältnis stehen regnum und insigne regium zu einander). s. 70 debilis hätte an deutlichkeit gewonnen durch den zusatz: gelähmt, schwach geworden. in der formel aequus: planus = aequitas: planities hätte ich als drittes glied aequor erwartet. s. 71 bei forma vermiszt man figura und statura. s. 72 steht zwar vindex, aber nicht ultor; impendere, aber nicht imminere (zum unterschied von minari). in der rubrik 'siegen' wünschte ich den zusatz: opinio valet. 'ich kann mich nicht überwinden' heiszt auszer a me impetrare nequeo ut auch facere non possum ut. 'beschlieszen' ist nur mit decernere und constituere gegeben, nicht aber mit placet und videtur. s. 73 die rubrik 'brennen' vervollständige man durch incensum, inflammatum esse, den begriff perfectus durch omnibus numeris absolutus. s. 74 die unterscheidung von violare und laedere steht auf schwachen füszen und ist entbehrlich, desgleichen die von aperire und patefacere. s. 75 bei 'wollen' fehlt die periphrastische ausdrucksweise — urus sum und das phraseologische wollen (non dico), bei 'trachten': affectare (regnum). für die übersetzung von 'willkürlich' (= ex libidine) empfiehlt sich der warnende zusatz: nicht ex arbitrio! nominatim war von praecipue zu unterscheiden. s. 76 bei 'wissen' fehlt das phraseologische: er wuste zu überreden = persuasit. s. 77 zu 'teilen mit jemand' gehört auch communicare cum al. die unterscheidung von adiuvare und auxiliari erscheint überflüssig, desgleichen die von fallere und decipere bis auf die formen falsus (adiectiv!) und deceptus (particip!). s. 78 bei 'binden' vermisse ich teneor = ich bin gebunden (fide), und iureiurando ob(a)stringere. s. 79 neben pecorum ritu fugere durfte als gegenstück ferarum ritu pugnare nicht fehlen. unter den verben 'unterrichten' fehlt instruere und educare, von den dazu gehörigen substantiven: magister und artifex (dicendi). s. 80 die zwischen imprimis, praecipue und maxime aufgestellten unterschiede sind unerheblich; bereichert konnte diese rubrik noch durch in paucis werden. auch saltem ist zu entbehren; wie minime zu der bedeutung 'im geringsten' kommt, verstehe ich nicht; es sollte wohl heiszen 'nicht im geringsten'? zur veranschaulichung der bedeutung von modo würde si modo und dummodo beigetragen haben. s. 81 von solus und unus wäre nur ein schritt zu unicus (in 3 ausnahmefällen = unus, sonst = singularis) gewesen. der unterschied zwischen fortasse und forsitan ist nicht stichhaltig.

In dem abschlieszenden register sind mir 3 druckfehler aufgefallen: obsideri statt obsidere, ostium st. otium und hinter quaestus die zahl 92 st. 98. — Zur gröszern übersichtlichkeit des buches würde eine angabe der anfangsseiten eines jeden classenpensums beigetragen haben.

Alles in allem betrachtet ist das buch von echt wissenschaft-

lichem geiste durchdrungen und erscheint als das resultat gründlicher studien, geschöpft aus dem reichen schatze langjähriger erfahrungen; für jeden fall bietet es durch seine im eingang dieser besprechung erwähnten belehrungen, namentlich aber durch die originelle gliederung in classenpensen, dem lehrer, der nicht immer in der lage ist, aus den dickleibigen büchern eines Ramshorn, Döderlein, Schmalfeld und Schultz sich belehrung zu holen, einen höchst dankenswerten leitfaden. falls der geehrte herr vf. sich entschlieszen kann die gemachten ausstellungen als den ausflusz collegialischer gesinnung und warmen interesses für ein auch dem ref. naheliegendes studiengebiet zu erachten, so wird er vielleicht eher geneigt sein einem oder dem andern vorschlag des letztern in einer hoffentlich bald zu erwartenden zweiten auflage raum zu geben.

Waldenburg in Schlesien. O. Storch.

34.

Über völkerwanderung, kreuzzüge und mittelalter. von Friedr. v. Schiller. lateinische übersetzung mit ausführlichen excursen. für studierende und lehrer von Rudolf Bouterwek. Paderborn u. Münster, F. Schöningh. 1888. 68 s.

Mit dieser arbeit beabsichtigt der durch seine leistungen auf den gebieten der lateinischen stilistik und der altsprachlichen orthoepie rühmlichst bekannte verfasser 'namentlich jüngeren amtsgenossen zu dienen, welche sich mit lateinischen stilübungen beschäftigen'. wenn 'nach seiner erfahrung gerade schwierigere stücke aus deutschen classikern am meisten geeignet' sein sollen, 'den unterschied beider sprachen, besonders auch im satzbau, zur anschauung zu bringen': so unterschreibe ich dieses urteil unbedenklich und kann es nur lebhaft bedauern, dasz bei uns in Norddeutschland, ganz im gegensatz zum süden, die wahl moderner stoffe zur composition so wenig beliebt wird. wenn aber, wie es weiter im vorwort heiszt, 'gerade Schillers prosastil eine gewisse verwandtschaft mit dem lateinischen' zeigen soll, so kann ich das, wenigstens im hinblick auf das von B. gewählte stück, ebenso unbedingt nicht zugeben; läszt sich doch kaum ein schrofferer gegensatz denken, als die gedrungene, oft an dunkelheit grenzende kürze der sprache des Schillerschen aufsatzes und die in behaglicher breite sich ergehende, überall auf vollständigkeit und abrundung der satzglieder sehende und um der concinnität willen selbst wiederholungen derselben begriffe nicht nur nicht scheuende, sondern oft sogar aufsuchende Ciceronianische rhetorik. wenn unter den römischen schulautoren einer eine gewisse ähnlichkeit mit der diction des Schillerschen aufsatzes hinsichtlich der breviloquenz aufzuweisen hat, so ist es Tacitus; und doch lehrt der erste blick auf B.s übersetzung, dasz das unerreichte muster des classischen prosastils, Cicero, auch ihm die feder geführt hat: daher oft der grosze

unterschied in der räumlichen ausdehnung zwischen der in den spalten zur linken stehenden übersetzung und dem jedesmal rechts davon abgedruckten text, ein unterschied, der selbst durch den weitern druck des letztern nicht aufgehoben werden konnte und mehrfache lücken und unterbrechungen in den betreffenden spalten im gegensatz zu der fortlaufenden lateinischen übersetzung zur folge haben muste. übrigens ist es gerade dieses anbringen von absätzen, welches die vergleichung zwischen text und übersetzung und den überblick wesentlich erleichtert, und es wird einer zweiten auflage vorbehalten bleiben, an wenigen stellen (s. 15 z. 21, s. 18 z. 20, s. 23 z. 7 des deutschen textes) das versäumte nachzuholen.

Gemäsz der andeutung des vorworts, worin die unterschiede beider sprachen im satzbau als hauptgegenstand des lernens betont waren, finden wir das hauptaugenmerk des verf. 1) auf die bildung von perioden, 2) auf die herstellung von satzverknüpfungen gerichtet. in der erstgenannten absicht thut B. stellenweise vielleicht etwas zu viel des guten in abrundung und ausdehnung der satzglieder, und die übersetzung gerät bisweilen gar sehr ins breite; doch ist es dem ausgezeichneten kenner der lateinischen stilistik ohne zweifel durchweg gelungen, durch immer wieder abwechselnde anwendung der dem lateinischen so geläufigen unterordnung klarheit in textesstellen zu bringen, deren verständnis infolge der mehr äuszerlichen, das logische verhältnis der sätze nicht berücksichtigenden beiordnung selbst dem gebildeten leser schwierigkeit bereitet. noch bewundernswerter ist die thätigkeit des übersetzers auf dem zweiten gebiete, dem der satzverbindungen. wer original und copie nur nach dieser einen richtung hin aufmerksam durchstudiert, wird staunen über die fülle von scharfsinn, mit welcher der verf. es verstanden hat die durch die Schillerschen asyndeta hervorgerufenen dunkelheiten des sinnes zu beseitigen und durch geschmackvolle verbindungen einen förmlichen commentar zu dem deutschen text zu liefern. dabei weisz B. so geschickt zwischen bloszen conjunctionen und rhetorischen übergangsformen zu wechseln, dasz sein latein schon aus diesem grunde nie den eindruck der einförmigkeit macht, sondern durch immer neue wendungen überrascht und, wenn auch von bestimmt ausgeprägtem charakter, doch die erstaunlichste vielseitigkeit der ausdrucksmittel verrät. freilich hat B. auch seine lieblingseigenheiten, die immer wiederkehren; so nenne ich nur den ausgedehnten gebrauch des coniunctiv. potentialis in der 1n und 2n pers. singul., die voranstellung des relativsatzes vor das demonstrativum, die elliptischen frageformeln, die ellipse der copula bei factum, das nachclassische quippe für nam, vor allem die anwendung der consecutivsätze zum behuf der periodisierung.

Im einzelnen habe ich folgendes zu beanstanden: s. 4 z. 7 verstehe ich nicht, wie das relativum quae sich noch auf cladibus beziehen soll, und zwar über den satzteil illas nationes ulciscerentur hinweg, zumal die auffassung als relative anknüpfung (im sinne

eines hauptsatzes) durch den nachfolgenden, noch zu ulcisc. gehörenden hauptsatz sed diverso eventu verboten wird. z. 10 ist das sibi im indicativischen nebensatze trotz der beziehung auf das logische subject kaum zu rechtfertigen. das z. 5 von unten stehende usque eo würde, zwei zeilen weiter zu declarari gestellt, gröszere klarheit erzielt haben. in der letzten zeile ist die zu attulisse erforderliche ergänzung von videbuntur aus dem vorhergehenden videbitur etwas hart. — s. 5 z. 2 von unten würde der sprachgebrauch statt des imperfectum imponebat das plusquamperfect imposuerat erwarten lassen, denn das auferlegen des joches geht dem zustand des gefesseltseins (constrictas tenebat) voraus. — s. 6 z. 22 ist florentiorem statt florentiore (abhängig von usum esse) offenbar als druckfehler anzusehen. — s. 7 z. 3 würde ich statt u t id ipsum persuasum haberent: quod setzen, denn der sinn ist: gerade diese überzeugung erschien ihnen bei bemessung des glücks sehr wichtig (in metienda felicitate gravissimum visum). z. 7 vermisse ich zwischen in tanto — tam late patenti ein et. z. 15 hätte bei quamvis nach classischen vorbildern der conjunctiv gesetzt werden sollen. z. 19 ab eo tenemus (= wir besitzen es, sc. ein gut, von demjenigen) grenzt hart an einen germanismus. z. 21 ist die ungewöhnliche stellung des erklärenden dico (in der bedeutung 'nemlich' n a c h zustellen!) zu bemängeln. z. 6 von unten macht die auslassung von eam beim infinitiv niti keinen angenehmen eindruck. — s. 8 z. 12 von unten: quid ita steht zwar oft als selbständige, elliptische frage, aber meines wissens nicht im anfange eines satzes für cur (dasselbe wiederholt sich s. 25 z. 12 von unten). — s. 9 z. 6 hätte der enge zusammenhang des nebensatzes cum homines subiunctos esse appareret mit dem hauptsatz facile est ad intellegendum unter beachtung der consecutio temporum doch wohl das praes. appareat beansprucht. z. 9 von unten sollte es statt eo ut (= dadurch dasz) nach qua alia ratione nisi entweder eo quod oder ita ut oder blosz si (nach nisi) heiszen. — s. 11 z. 3 von unten befremdet die wortverbindung sic quasi (statt quasi allein). — s. 13 z. 5 von unten wäre adhuc bei et dubitamus besser fortgeblieben. — s. 16 z. 12 von unten steht cruentus illas caedes, offenbar ein druckfehler statt cruentas. in der letzten zeile fällt die substantivierung des adjectivs praeditos auf. — s. 17 z. 17 würde ich statt possit: posset schreiben, weil im classischen latein auch solche gedanken, die ganz allgemein für alle zeiten gelten, in historischer erzählung der vergangenheit angepasst werden. z. 2 von unten hätte die vocabel plantis für pflanzen vermieden werden sollen. — s. 18 z. 1 ist 'verblühen' merkwürdigerweise mit flore fungi übersetzt. z. 11 sollte es wohl quarum statt quorum heiszen, da sich das folgende facibus nur auf cupiditatibus, nicht aber auch auf das diesem vorangehende studio bezieht. — s. 19 z. 7 die vocabel efferitas (wildheit) ist wohl nur poetisch und wird durch die bemerkung s. 57, wonach sie in einer handschrift der or. pro Sestio vorkommt, nicht gerechtfertigt. z. 11 von unten ist quomimus in quominus auszu-

bessern. in der letzten zeile ist victor als attribut zu genus selbst als constr. ad sensum kaum zu billigen. — s. 20 z. 16 wäre die vocabel indiscretae besser vermieden worden, desgl. z. 19 patescere im sinne von apparere. z. 17 ist die satzsperrung ut alia sine alia vix possis, qualis fuerit, assequi gar zu hart, zumal mit interpunction. — s. 21 z. 8 steht concidisset, z. 11 sublatae sunt, obgleich zweifellos an beiden stellen die zwei subjecte ratio und potentia vorschweben. z. 15 verstehe ich die worte occidentalibus partibus et aditu interclusae weder in ihrem verhältnis zum deutschen text noch in ihrer grammatischen verbindung (etwa ein hendiadyoin?). z. 18 ist das mascul. inflammati unmittelbar nach gentes interclusae nicht zu rechtfertigen. z. 21 sui ipsius contemptores: soll doch wohl heiszen ipsorum? z. 25 quam sint rudes: der hauptsatz tum vero perspicere erfordert zweifellos das imperf. essent. z. 27 non sine quodam pudore: gewöhnlich n. s. aliquo p. z. 5 und 4 von unten sind die singulare reddidisset und reliquisset (subject so eben noch gentes, s. sumpserint et duxerint!) wohl nur ein lapsus calami. — s. 23 z. 5 von unten steht oriente und occidente unclassisch für 'orient' und 'occident'. — s. 24 z. 2 ist der druckfehler co-niceret statt con-iceret zu verzeichnen, z. 7 die auffallende vocabel elysii im sinne des christlichen himmels. z. 15 versteht man nur schwer, dasz ut ei succederet qui heiszen soll: 'dasz derjenige erfolg hatte, welcher.' z. 21 ist das neutrum natum über formido hinweg auf portentum bezogen! — s. 25 z. 10 entspricht eis dissolvendis sustentabatur, quae ratis ordinibus erant constituta (was doch wohl nur heiszen kann: er fristete seine existenz mit der auflösung aller ordnung!) nicht dem deutschen text: er zehrte ab in der ordnung, d. h. die geordneten zustände machten seiner existenz ein ende. z. 10 und 9 von unten scheinen mir die zurückweisenden adverbien illic und hic in verkehrter reihenfolge gebraucht zu sein, da illic offenbar auf den näherstehenden begriff Europa statt auf den entfernteren Romanorum et Atheniensium res bezogen ist (und umgekehrt). — s. 26 z. 9 kann ich die satzverbindung mit siquidem nicht billigen, da ja die im folgenden genannten nobiles (der zurückgekehrte adel) keineswegs identisch sind mit den im vorhergehenden aufgeführten gefallenen heldensöhnen.

Die auf die übersetzung folgenden 'ausführlichen excurse' enthalten auf über 50 seiten in form von anmerkungen eine fülle von belehrungen aus dem gebiet der syntaxis ornata und andern abschnitten der stilistik, aus synonymik und antibarbarus, insbesondere aber aus der lehre vom satz- und periodenbau und den metaphern. längere excurse sind enthalten in nr. 41 über übersetzung deutscher participien durch lateinische adjectiva, in nr. 72 über den gebrauch des plural, in nr. 75 über das hendiadyoin, ebenda über die zerlegung von begriffen und über umschreibung von substantiven (letzteres auch in nr. 86), in nr. 76 über übersetzung von phrasen, in nr. 77 und 85 über metaphern, in nr. 80 über auszulas-

sende adjectiva; am häufigsten kehrt das lieblingsthema von der verwandlung deutscher beiordnung in lateinische unterordnung, speciell in consecutivsätze mit ut, wieder. übrigens macht B. im vorwort kein hehl daraus, dasz wiederholungen unvermeidlich waren. — Citiert wird in den anmerkungen zumeist des verf. eignes handbuch der stilistik adversaria latina, demnächst Nägelsbach stilistik und Seyffert palaestra Ciceroniana, seltener Kühnast Livianische syntax. die belegstellen sind gröstenteils aus Cicero entnommen, aber auch aus Tacitus, seltener aus Livius, Caesar und Quintilian. — Aus dem reichen material, welches diese excurse bieten, möchte ich an dieser stelle eine bemerkung durch wörtliche wiedergabe hervorheben, welche ich, so wichtig sie auch ist, noch in keinem stilistischen handbuche in solcher nachdrücklichkeit gefunden habe; die äuszerst beherzigenswerte mahnung gilt dem unterschiede beider sprachen in der satzverbindung und lautet: 'allerdings werden alle latein. partikeln von schülern (und auch vielen lehrern) meist übersetzt, es würde aber zur übung besser sein, sie überall da auszulassen, wo sie im deutschen überflüssig und zu entbehren sind. auch die meisten übersetzungen, welche gedruckt worden sind, folgen in diesem punkte sklavisch dem latein. texte und fehlen dadurch gegen den geist der muttersprache, die nun einmal nicht so ängstlich nach logischem ausdrucke strebt oder vielleicht dem leser mehr zu denken übriglassen will. man hebe diesen unterschied beider sprachen sorgfältiger, als bisher, auch in der lectüre hervor, und die schüler werden auch in ihren latein. aufsätzen nicht so oft den germanismus begehen, dasz sie die im lateinischen notwendigen partikeln auslassen.'

Um nun zum schlusz zu kommen, so hat sich der verf. eine aufgabe von ungemeiner schwierigkeit gestellt, dieselbe aber, wie es von einem so bewährten stilisten nicht anders zu erwarten war, im groszen ganzen durchaus befriedigend gelöst; wenige werden ihm das nachmachen, und kaum jemand, auch abgesehen von den 'jüngern amtsgenossen', wird sich rühmen können, dasz nicht die blosze reproduction und geistige verarbeitung des von B. gebotenen seine ganze aufmerksamkeit in anspruch genommen habe. um so weniger freilich kann ich in des verf. hoffnung einstimmen, dasz 'derartige stücke in einer guten oberprima mit nutzen behandelt werden können'; ich halte es vielmehr bei der heutigen reducierung der lateinischen lehrstunden in den oberen classen für ausgeschlossen, dasz selbst der beste schüler sich ohne den erheblichsten zeitaufwand in die feinheiten dieser bildersprache mit aussicht auf erfolgreiche nachahmung hineinarbeiten sollte. jedenfalls aber kann indirect, d. h. durch belehrung der lehrer, ein versuch, wie ihn B. gemacht hat, 'zur förderung der latein. stilübungen auf den gymnasien und zur gründlichen übung in der schönen Römersprache beitragen'.

Waldenburg in Schlesien. O. Storch.

35.

ZUR ERINNERUNG AN DEN ALTEN. SEINEN SCHÜLERN UND FREUNDEN GEWIDMET VON H. RASPE. Güstrow 1887.

Dem am 5 juni 1887 an einer lungenentzündung verstorbenen director des domgymnasiums zu Güstrow dr. G. C. H. Raspe gelten diese von dem sohne zusammengestellten erinnerungen. in einem nach seinem tode eröffneten briefe an seinen ältesten sohn heiszt es: 'mein lieber sohn! ich habe die absicht gehabt, etliche letztwillige anordnungen zu treffen, bin aber davon zurückgekommen in der erwägung, dasz die toten den lebenden thunlichst wenige molesten machen sollen, und es doch möglich wäre, dasz eine oder die andere bestimmung Euch nicht convenierte. so mögt Ihr es machen, wie es Euch am besten erscheint. in ein paar punkten wünsche ich jedoch, dasz Ihr meinen willen thut. — — — ein drittes was ich dir ans herz lege, ist nur die wiederholung einer früheren bitte: sorge dafür dasz ich nicht — — einem schlechten nekrologenschreiber in die hände falle, dadurch dasz du selber und zwar mit deines namens unterschrift einen nekrolog verfassest. ich wünsche weisz gott nicht, der nachwelt besser zu erscheinen als ich bin, aber eben so wenig möchte ich schon um Euretwillen, dasz mein bischen reputation nach meinem tode verschimpfieret würde. Dein gerechtigkeitssinn wird Deiner pietät für mich die wage halten, und Du wirst nichts von mir sagen, was Du nicht bestens vertreten kannst. vielleicht läszt es sich erreichen dasz der nekrolog im programm der domschule so wie in einer gelesenen pädagogischen zeitschrift, wenn auch in verkürzter gestalt, aufnahme findet; jedenfalls musz ich um meiner zahlreichen vormaligen schüler willen eine weite verbreitung wünschen.' das ist ein für den verewigten R. ganz charakteristischer wunsch. R. war eben ein mann aus einem gusz, ein mann der seiner durch nachdenken und lebenserfahrungen festgegründeten überzeugung unter allen umständen treu blieb. wahrhaftigkeit, berufstreue, liebe zu seinen schülern, wissenschaftliche tüchtigkeit gewannen dem in jeder beziehung tüchtigen lehrer die herzen der jugend. er verstand es seine zöglinge durch die art der interpretation, welche zunächst auf klares sprachliches erfassen des schriftstellers ausgieng und erst dann ästhetisch anregte, in das altertum einzuführen. auszerdem war er ein kenner deutscher dichtung und besasz ein feines musikalisches verständnis, beschäftigte sich viel mit der theorie der musik und wagte sich ende der dreisziger jahre an gröszere compositionen, von denen ein streichquartett den beifall Mendelssohns fand. im jahr 1847 schrieb er seine symphonie in A-moll über motive aus Goethes Faust, die er 1866 teilweise umarbeitete und die zuerst 1851 in Güstrow, dann auch noch sieben mal in Güstrow, Rostock und Wismar aufgeführt wurde. eine zweite gröszere composition für orchester mit schluszchor entstand unter dem gewaltigen eindrucke des kriegs mit Frankreich. zum 2 märz siegeshymne. diese musi-

kalischen leistungen sind um so bewunderungswürdiger als er autodidakt war. Jean Paul, Lessing waren ihm lieb und wert, vornehmlich aber zog Goethe ihn an, ihm widmete er wie viele philologen ein fleisziges studium. diese liebe zu der Goethischen dichtung führte R. auch, als im september 1857 in Weimar die erinnerung an den hochsinnigen groszherzog Carl August gefeiert wurde, nach Weimar. ich erinnere mich noch sehr deutlich, wie mein damaliger hochverehrter director Heiland, prof. Scheibe, Raspe und ich in Tiefurt zusammen saszen und über die grosze vergangenheit Weimars, über philologisches und pädagogisches stunden lang uns angenehm unterhielten. ich kann mir wohl denken, dasz es ihm dem begeisterten verehrer Goethes schwer geworden ist, den an ihn im jahre 1860 ergangenen ruf Heilands nachfolger in Weimar zu werden, abzuschlagen, musz aber frei bekennen, dasz diese scharfkantige natur Raspes in mancher beziehung sich schwer in die gegebenen verhältnisse Weimars würde gefunden haben.

Auf seite 19 u. 20 sind die von R. herausgegebenen schriften aufgezählt. alles was R. veröffentlichte, hatte hand und fusz, lieferte den beweis von solider bildung und scharfem verstande.

Der lebensgang des ausgezeichneten Mecklenburger schulmannes ist einfach. am 2 august 1811 wurde R. in Sulz in M., wo sein vater prediger war, geboren. als er 14 jahre alt war, wurde er, vom vater wohl vorbereitet, auf das Rostocker gymnasium gebracht. schon 1829 bezog er die universität, um theologie und philologie zu studieren. da der vater ihm nur einen wechsel von 40 thalern jährlich geben konnte, war er darauf angewiesen, durch privatunterricht einiges sich zu verdienen. die vorlesungen des professor Franz Volkm. Fritzsche wurden eifrig besucht und überhaupt viel studiert. zu ostern 1833 erhielt er die stelle eines collaborators und cantors an der domschule zu Güstrow, 1840 wurde er prorector, 1843 conrector und 1846 director der anstalt, nachfolger seines schwiegervaters Besser. im jahre 1858 feierte er sein 25jähriges lehrerjubiläum und 1871 sein 25jähriges directorjubiläum, 1883 sein 50jähriges lehrerjubiläum. im frühling 1881 wurde Raspes gesundheit durch quälenden husten so erschüttert, dasz er urlaub nehmen muste. im frühling 1885 wurde er von neuem krank und am 7 april 1886 wurden seine geistigen kräfte getrübt. zu michaelis 1886 erfolgte seine pensionierung, nachdem er 53 jahre an derselben schule gearbeitet und 40 jahre sie geleitet hatte. am 5 juli wurde er durch eine lungenentzündung von seinen leiden erlöst.

Diese erinnerungen verdienen von jedem schulmann gelesen zu werden, sie stellen einen lehrer dar, wie er sein soll, einen charaktervollen mann, der alles was er angriff mit geist durchführte.

Halle a. S. G. Lothholz

36.

ZUR ERKLÄRUNG DES EVANGELIUMS VON MATTHÄUS FÜR EVANGELISCHE RELIGIONSLEHRER AN GYMNASIEN UND REALSCHULEN.

Einleitung.

Das evangelium, dessen erklärung hier folgt, führt mit recht die überschrift: heilsbotschaft nach Matthäus. denn dieser kann nicht als verfasser des ganzen evangeliums angesehen werden. er hat vielmehr, wie zuverläszige nachrichten aus den ersten jahrhunderten der christlichen kirche besagen, nur eine sammlung der aussprüche seines meisters, sogenannter herrnworte, in hebräischer (genauer: aramäischer) sprache verfaszt, ein anderer hat die von den christlichen gemeinden des heiligen landes in mündlicher überlieferung aufbewahrten begebenheiten aus dem leben unseres Heilandes ebenfalls in hebräischer sprache — das sogenannte urevangelium — aufgezeichnet, und aus beiden schriften hat ein dritter, wahrscheinlich ein der griechischen sprache kundiger Judenchrist, etwa um das jahr 66 n. Chr., jedenfalls noch vor dem jahr 70, ein ganzes geschaffen.

Über die persönlichkeit des Matthäus wissen wir weiter nichts sicheres als was uns in Matth. 9, 9, Mark. 2, 14 und Luk. 5, 27 mitgeteilt wird, dasz er nemlich der sohn eines Alphäus gewesen, ursprünglich Levi geheiszen und zolleinnehmer am see von Tiberias gewesen sei, nachher aber sich dem Heiland als jünger angeschlossen habe. wahrscheinlich hat er seit diesem anschlusz den namen Matthäus (gottesgabe) angenommen. was über seine apostolische thätigkeit in Äthiopien und über seinen märtyrertod erzählt wird, beruht auf unverbürgten berichten. — Von denjenigen, welche auszer ihm bei der abfassung des evangeliums thätig waren, haben wir gar keine kunde.

Unser griechisches evangelium nach Matthäus ist also die übersetzung und verarbeitung von schriften, welche ursprünglich für palästinische Christen d. h. Judenchristen in hebräischer sprache verfaszt wurden, und war bestimmt solchen auszerpalästinischen Judenchristen, welche des hebräischen nicht kundig waren, von den reden und thaten des Heilands zuverläszige kunde zu geben. aus dieser entstehung erklärt sich ganz einfach, warum unser evangelium vor den anderen evangelien in enger beziehung zu dem alten testament steht, warum es mit besonderem nachdruck hervorhebt, dasz Jesus der dem jüdischen volke im alten testament verheiszene Messias sei.*

---

* denjenigen collegen, welche sich über die evangelienfrage eingehender unterrichten wollen, dürfte Beyschlags leben Jesu 1 seite 70 ff. zu empfehlen sein.

Das erste capitel

berichtet von der abstammung unseres herrn und Heilands Jesu Christi und zwar in abschnitt I (v. 1—17) von der menschlichen, in abschnitt II (v. 18—25) von der göttlichen abstammung desselben.

I. v. 1 βίβλος γενέσεως = verzeichnis der abstammung, nicht bericht über das leben, wogegen das nachfolgende und der sprachgebrauch streitet. Ἰησοῦς = retter nach v. 21, personenname wie Josua und Jesus, Sirachs sohn. Χριστός = der gesalbte, amtsname für den sohn gottes und könig des himmelreichs auf erden (Matth. 16, 16, Luk. 23, 2 Joh. 4, 42, AG. 2, 36).

v. 8 drei könige — Ahasja, Joas und Amazia sind ausgelassen (1 Chron. 3, 11 u. 12).

v. 11 könig Jojakim ist ausgelassen (2 Kön. 24, 1 ff.).

v. 17 bei der zusammenzählung ist Jechouias, sonst Jojachin genannt, doppelt gezählt (v. 11 u. 12).

In dem hier mitgeteilten stammbaum wird darauf besonders hingewiesen, dasz Jesus Christus von Abraham und David abstamme. dies geschieht um zu beweisen, dasz die weissagungen des alten testaments (Jes. 11, 1 usw., 5 Mose 18, 18, 2 Sam. 7, 16) von der abstammung des Messias in Jesu erfüllt worden seien. — Der stammbaum dient übrigens so, wie er jetzt vorliegt, gar nicht zum beweis, dasz Jesus von Abraham und David abstamme. denn er bezieht sich nur auf Joseph, von dem Jesus nicht abstamme. wahrscheinlich lautete der schlusz ursprünglich: Ἰωσὴφ δὲ ἐγέννησε Ἰησοῦν, wurde aber von dem letzten verfasser des evangeliums oder vielleicht schon vor ihm von andern mit rücksicht auf die von v. 18 an folgende erzählung in die jetzige leseart abgeändert. auch der bei Lukas 3, 23—38 vorkommende, in einigen gliedern abweichende stammbaum scheint aus gleicher rücksicht abgeändert zu sein und entspricht demgemäsz dem zweck nicht mehr. alle übrigen neutestamentlichen schriftsteller bezeichnen Jesum, wenn sie von seiner abstammung reden, als spröszling menschlicher eltern und zwar als sohn Davids. (AG. 2, 30. Röm. I, 3. 2. Tim. 2, 8. Hebr. 7, 14. Apok. 5, 5.)

II. v. 20 γυναῖκα = verlobte. v. 22 προφήτου = des Jesajas (cap. 7, 14).

Der bericht von der übernatürlichen geburt Jesu wird nur von Lukas (3, 26 ff.), sonst von keinem neutestamentlichen schriftsteller bestätigt. auch steht ihr nicht nur das, was vorher über die abänderung des stammbaums gesagt ist, entgegen, sondern auch stellen bei Markus (3, 21. 31) und bei Lukas (2, 48—50) geben begründeten anlasz zu zweifeln, da nicht nur die brüder, sondern auch die mutter von einer solchen erzeugung nichts zu wissen scheint. es ist daher dieser bericht wahrscheinlich als eine unter den Christen entstandene fromme sage aufzufassen, durch welche das in Jesus hervorgetretene göttliche erklärt werden sollte.

Das zweite capitel

erzählt in I die dem Jesuskind von den weisen des Morgenlands dargebrachte huldigung, in II die rettung desselben vor dem mordplan des königs Herodes.

I. v. 1 μάγοι ἀπὸ ἀνατολῶν = der astrologie ergebene Heiden aus Babylonien oder Medien, die von der hoffnung der Juden auf den Messias kunde hatten. die legende macht sie nach Psalm 72, 10 zu königen aus den drei im mittelalter bekannten erdteilen und nennt sie Kaspar, Melchior und Balthasar.

v. 2 αὐτοῦ τὸν ἀστέρα = nach astrologischen vorstellungen werden durch sternerscheinungen auszerordentliche ereignisse angekündigt; auch entsprach eine solche erscheinung der auf 4 Mose 24, 17 gestützten erwartung der Juden. ἐν τῇ ἀνατολῇ = bei seinem aufgehen.

v. 3 ἐταράχθη. Herodes erschrak im gefühl, dasz er die regierung unrechtmäszig besitze und unwürdig ausübe, die bewohner Jerusalems aus furcht vor bürgerkrieg. v. 4 πάντας τοὺς ἀρχιερεῖς καὶ γραμματεῖς = alle sachverständigen, nicht blosz die glieder des synedriums. v. 6 ἡγεμόσιν = hauptorten. ἡγούμενος = Messias. v. 12 δι' ἄλλης ὁδοῦ wahrscheinlich = auf dem kürzeren weg durch die wüste, während sie vorher erst am Euphrat aufwärts, dann südwestlich gereist waren.

Über die erzählung von der huldigung der weisen haben wir sonst gar keine nachricht auszer dem bericht des Matthäus. die bemühungen der astronomen, das auszerordentliche erscheinen eines sterns in jener zeit nachzuweisen, dürfen als erfolglos bezeichnet werden. stärker aber als diese gründe spricht gegen die geschichtliche wahrheit der erzählung, dasz sie mit der erzählung des evangelisten Lukas von der kindheit des Heiland im widerspruch steht. denn nach Matthäus kamen die weisen nach Bethlehem zu einem zeitpunkt, in welchem sie nach Lukas 2, 22 und 39 das kindlein nicht mehr finden konnten. mag aber auch die erzählung nur eine unter den Christen entstandene sage sein, so hat sie doch eine tiefe bedeutung. sie schildert die sehnsucht der Heiden nach einem erlöser und die zuversicht der Christen, dasz derselbe in Jesu für alle menschen erschienen sei.

II. v. 15 in Hosea 11, 1 beziehen sich die worte auf den auszug aus Ägypten. der evangelist liebt es stellen der art eine beziehung auf Christum beizulegen. v. 18 hier ist von einer stelle in Jeremias 31, 15, die sich auf die wegführung der Israeliten aus Palästina bezieht, dieselbe anwendung, wie von Hosea 11, 1 gemacht. v. 22 Archelaus, dem die herschaft über Judäa, Samaria und Idumäa zugefallen war, galt für ebenso grausam wie Herodes; sein bruder Antipas, welcher über Galiläa und Südperäa herschte, war milder. βασιλεύειν hat hier die allgemeine bedeutung: herschen. denn Archelaus führte nicht den namen eines königs, sondern eines

ethnarchen. v. 23 wahrscheinlich hat das hebräische wort: 'Nezer' durch welches in Jesajas 11, 1 der erwartete Messias bezeichnet wird, und andere prophetische stellen, welche wenigstens dasselbe bild, wenn auch nicht dasselbe wort enthalten wie Jerem. 23, 5 und 33, 15, veranlassung zu der ansicht gegeben, dasz Christus schon im alten testament als Nazarener bezeichnet werde, eine ansicht, für welche sonst keine stelle spricht.

Was die geschichtliche zuverlässigkeit der erzählung betrifft, so steht es damit, wie mit dem berichte von der huldigung der weisen. dasz der jüdische geschichtschreiber Josephus, welcher die grausamen thaten des königs Herodes ausführlich beschreibt, gar nichts von dem kindermord erzählt, dasz Lukas, der über die kindheit Jesu am ausführlichsten berichtet, völlig schweigt, spricht gegen die geschichtlichkeit. wahrscheinlich ist daher die erzählung eine fromme sage, durch welche (namentlich durch die drei offenbarungen im traum) die vorsehung gottes für das Jesuskind veranschaulicht werden sollte. — Solche sagen zur verherlichung des Heilands fanden um so mehr anklang, je weniger über seine kindheit sichere nachrichten vorhanden waren.

Die zwei ersten capitel haben zu dem erlösungswerk unseres herrn und Heilands keine unmittelbare beziehung, wie denn auch das evangelium von Markus nichts der art enthält. der inhalt der capitel ist auch kein eigentlich geschichtlicher. vielmehr trägt er den charakter des sagenhaften. aber die bedeutung der capitel liegt darin, dasz sie zeugnisse der kindlichfrommen verehrung sind, mit welcher die ersten Christen zu ihrem Heiland und seiner jugendzeit emporblickten. denn im ersten capitel wird sein von gott stammendes einzigartiges wesen, welches zugleich den verheiszungen des alten testaments entspricht, zur anschauung gebracht; im zweiten capitel wird auszer dem sehnsüchtigen verlangen der menschen nach erlösung die göttliche fürsorge, welche über dem gebenedeieten kinde waltete, lebendig geschildert. — Bei dem unterricht wird der lehrer auf den unterschied, welcher zwischen diesen capiteln der kindheitsgeschichte und den folgenden stattfindet, nicht eher hinweisen dürfen, als bis die schüler in erkenntnis und glauben an des Heilands erlösende offenbarung erstarkt sind. erst dann, also am schlusz der unterweisung, nicht auf den früheren stufen derselben, ist es an der zeit, den schülern das verständnis dieser capitel zu eröffnen ohne befürchten zu müssen, dasz dadurch ihr glaube an das evangelium erschüttert werde. im gegenteil, sie werden dann vor manchen unlösbaren zweifeln bewahrt bleiben.

Drittes capitel.

In I (v. 1—12) wird das auftreten Johannes des täufers geschildert, welcher zur buszfertigen vorbereitung auf das nahe bevorstehende reich des Messias auffordert; in II (v. 13—17) wird er-

zählt, wie Jesus bei der taufe durch Johannes seines berufes zum Messias versichert wird.

I. v. 1 ἐν ταῖς ἡμέραις ἐκείναις bezieht sich auf cap. 2, 23 = zu der zeit, als Jesus in Nazareth lebte; allerdings eine ziemlich unbestimmte angabe, wogegen Lukas 3, 1 die zeit bestimmt angibt. ἐν τῇ ἐρήμῳ wahrscheinlich auf der linken seite des Jordans vor dessen einmündung in das tote meer. v. 2 μετανοεῖτε = umwandlung des sinnes zur befolgung der göttlichen gebote. ἤγγικε = steht bevor. βασιλεία τῶν οὐρανῶν = königreich des himmels d. h. reich gottes, wie es im himmel besteht. v. 3 ist nicht rede des Johannes, sondern erklärung des evangelisten. die aufforderung in Jesajas 40, 1, welche sich auf die heimkehr der Juden aus dem exil bezog, wird hier mit berücksichtigung der örtlichkeit auf den heroldsruf des Johannes gedeutet. v. 4 nicht nur durch die predigt, sondern auch durch die lebensweise wollte Johannes zur sinnesänderung ermahnen. v. 7 die Pharisäer rühmten sich besonderer frömmigkeit, weil sie auszer den vorschriften des mosaischen gesetzes noch andere selbstgemachte vorschriften zu erfüllen trachteten, und verabscheuten alles heidnische; die Sadducäer hielten die beobachtung des gesetzes für ausreichend zur frömmigkeit und waren dem heidnischen, sofern es mit jenem nicht im widerspruch stand, nicht abgeneigt. beide, so verschieden sie auch sonst dachten, stimmten darin überein, dasz sie die frömmigkeit in die vollbringung äuszerer werke setzten. γεννήματα ἐχιδνῶν = schlangengezücht, bild der falschheit. v. 9 die Juden glaubten als nachkommen Abrahams ein angeborenes recht auf das reich des Messias zu haben, ein glaube, welchem Johannes mit hinweis auf gottes schöpfermacht entgegentritt. v. 10 gleichnis zur androhung des bevorstehenden gerichts. v. 11 enthält eine genauere verkündigung des Johannes über sich selbst und seine untergeordnete stellung zum Messias, von dem beseligendes leben (πνεῦμα) und strafende vernichtung ausgehen. v. 12 verdeutlichung desselben gedankens durch ein gleichnis.

Höchst bedeutsam war das auftreten des Johannes im jüdischen volk. zwar hofften alle auf die glückliche zeit des messianischen reichs, aber dasz zur erfüllung der hoffnung auch etwas von ihnen erfordert werde, daran dachten sie nicht. da tritt Johannes auf, verkündigt die nahe erscheinung dieses reichs und verlangt als vorbereitung umwandlung des sinnes und zwar aufrichtige von herzen kommende sinnesänderung. es ist dieselbe forderung, welche täglich an jeden menschen herantritt, der an den segnungen des gottesreichs teilnehmen will; damals erschien sie als eine neue, unerwartete.

II. v. 13 τότε = während der predigt des Johannes. v. 14 Johannes weigert sich, weil er Jesum als den religiös weit höherstehenden anerkennt. v. 15 Jesus läszt dies unerörtert und besteht darauf als führer zum gottesreich auch an der vorbereitung zu demselben teilzunehmen. v. 16 ἀνεῴχθησαν αὐτῷ οἱ οὐρανοί = er

erkennt den göttlichen ratschlusz. ὡcεὶ περιcτεράν = bezeichnung des sanften und beseligenden. v. 17 Jesus vernimmt die stimme gottes, die ihn zum Messias beruft.

In diesen worten v. 13—17 wird geschildert, wie Jesus bei und durch die taufe seines berufes zum könig des gottesreichs auf erden innerlich versichert wird.

Viertes capitel.

Es erzählt in I (v. 1—11) die versuchung Jesu durch den teufel, in II (v. 12—25) den beginn seiner messianischen wirksamkeit.

I. v. 1 τότε = unmittelbar nach der taufe. εἰc τὴν ἔρημον = in das innere der 3, 1 genannten wüste. v. 2 ὑπὸ τοῦ πνεύματοc = durch den ihn (3, 16) erfüllenden gottesgeist. ὑπὸ τοῦ διαβόλου = durch den bösen geist, der aus neid (weisheit 2, 24) die menschen zum abfall von gott verleitet. v. 2 τεccαράκοντα: ein unbestimmt längerer zeitraum, wie 2 Mose 34, 28. v. 4 sinn: nicht in irdischem genusz, sondern im anschlusz an die schaffende und erhaltende kraft gottes, wie sie in 1 Mose 1 ff. beschrieben wird, besteht das wahre leben. v. 5 = der teufel stützt seine aufforderung auf psalm 91, 11. v. 7 die antwort nach 5 Mose 6, 16 bedeutet, dasz man zu unlautern zwecken den beistand gottes nicht herausfordern solle. v. 10 cατανᾶ = feind gottes. die antwort nach 5 Mose 6, 13. v. 12 die engel brachten dem sieger speise.

Wenn der bericht in v. 1—12 so aufgefaszt wird, als ob er wirkliche begebenheiten erzähle, so erweckt er gerechte bedenken. denn es würde für jeden menschen, wie vielmehr für unsern Heiland, sündlich sein mit dem erkannten bösen geist zu verkehren und sich von demselben bald hierhin bald dorthin führen zu lassen. dagegen gewinnt sie grosze bedeutung, wenn sie als anschauliche schilderung der versuchungen aufgefaszt wird, welche sich demjenigen, der als gründer des gottesreichs auftreten will, entgegenstellen. in der ersten versuchung wird die reizung beschrieben, in welche der Messias kommen könnte, aus mangel an vertrauen auf die belebende und erhaltende macht gottes — von der ihm innewohnenden göttlichen kraft zur unzeit gebrauch zu machen. bei der zweiten versuchung liegt das verführerische in der befriedigung der eitelkeit. in der dritten versuchung ist es der glanz weltlicher herschaft, welcher den Messias zum abfall von seinem himmlischen vater verlocken könnte. — Wir haben also die darstellung als eine symbolische zu betrachten, müssen es aber unentschieden lassen, ob sie von Jesus selbst oder von einem anderen herrührt.

II. v. 12 die entfernung aus dem nördlichen teil von Judäa, wo Johannes aufgetreten war, erfolgte vielleicht, um die nähe des Herodes zu meiden. von der gefangennahme des Johannes erzählt Matthäus in cap. 14. v. 13 Jesus verläszt Nazareth, das in der mitte von Galiläa gelegen war, und dessen bewohner vermutlich wenig

empfänglich waren, und wählt das am nordwestlichen ufer des sees Genezareth gelegene Kapernaum zum aufenthalt. von dort konnte er leicht bei den bewohnern der am see gelegenen orte seine messianische wirksamkeit üben. v. 14 Matthäus erblickt in dem aufenthalt Jesu zu Capernaum eine erfüllung dessen, was Jesajas cap. 9, 1 ursprünglich von der rettung aus den händen der Assyrer verkündigt hatte. v. 15 ἐθνῶν = das zum teil von Heiden bewohnt war. v. 17 Jesus bezeichnet sich noch nicht als Messias, sondern erneuert nur die aufforderung des Johannes (3, 2). v. 23 συναγωγαῖς = versammlungsorte zum gemeinschaftlichen gebet und anhören alttestamentlicher schriftabschnitte. seit dem exil waren die synagogen aufgekommen. v. 24 Συρίαν = name der römischen provinz, zu welcher Palästina und seine nachbarländer gehörten. δαιμονιζομένους = von einem bösen geist besessene, nach der in betreff der geisteskranken allgemein verbreiteten ansicht. σεληνιαζομένους = kranke, die krämpfen unterworfen waren, sogenannte epileptische. παραλυτικούς = gliedergelähmte. v. 25 Dekapolis bezeichnet einen landstrich im Nordosten von Palästina.

Der beginn der messianischen wirksamkeit wird in drei abschnitten berichtet. zuerst wird erzählt, wo Jesus zu wirken begann, und was er als den hauptzweck seines wirkens betrachtete; sodann wie er die beiden brüderpaare, als den kern seiner jüngerschar, zu fischern für das himmelreich erwählte; endlich wird die manigfache art seiner hilfreichen thätigkeit beschrieben.

Das fünfte capitel

bildet den anfang der über drei capitel sich erstreckenden bergpredigt, in welcher der Heiland eine schilderung des von ihm zu gründenden gottesreiches gibt. I (v. 1—16) ist die einleitung, in welcher der Heiland zuerst seinen zuhörern zeigt, welche hoffnungen sie von dem gottesreich hegen dürften, sodann seine jünger auf die hohe bedeutung ihres berufes hinweist. II (v. 17—48) enthält den ersten teil der bergpredigt, nemlich eine belehrung darüber, welches gesetz in dem gottesreich gelten werde.

I. v. 1 τὸ ὄρος. die lage desselben ist unbekannt; durch die sage wird ein mehrere meilen nördlich von Capernaum bei dem heutigen saphet liegender berg als berg der seligkeiten bezeichnet. v. 2 die rede ist zwar, wie αὐτούς lehrt, zunächst an die jünger des herrn gerichtet, auf welche sich die verse 13—16 ausschlieszlich beziehen; sie gilt aber auch den in v. 1 genannten ὄχλοί. v. 3 = im himmelreich ist trost für jedes leid. v. 5 κληρονομήσουσι τὴν γῆν = sie werden anteil haben am land des himmelreichs, mit beziehung auf psalm 37, 9. v. 6 δικαιοσύνην = rechtbeschaffenheit, rechte stellung zu gott. v. 8 τὸν θεὸν ὄψονται = werden das wesen und den willen gottes erkennen. v. 9 εἰρηνοποιοί = friedensstifter. υἱοὶ θεοῦ = gott verwandt, weil er der rechte friedensstifter ist. v. 10 δικαιοσύνης wie v. 6. — v. 13 ἅλας τῆς γῆς bildlich = ihr sollt

den menschen bringen, was das leben würzt, ihm wert und bedeu tung verleiht. v. 14 bildlich = ihr sollt den menschen die erkenntnis vom wesen und willen gottes vermitteln und, wie eine hohe stadt, oder eine leuchte strahlt, sollt ihr durch euer thun, jedoch nicht zu eurer, sondern zu gottes ehre leuchten.

In diesem einleitenden teil wird den zuhörern eröffnet, dasz sie nur geistige güter im himmelreich zu erwarten haben, und dasz zur erlangung derselben eine entsprechende geistesrichtung erforderlich sei. die in v. 3 bis 10 enthaltenen 7 seligpreisungen bezeichnen in v. 3 und 10 die hauptsache, die teilnahme am himmelreich, und in den 6 dazwischenstehenden versen die wichtigsten einzelnen güter sowie die für dieselben erforderlichen bedingungen. die verse 11 und 12 dienen nur zur erläuterung von v. 10. — Die folgenden worte schärfen den jüngern ein, ihrer hohen aufgabe für das himmelreich duich unablässiges demütiges wirken zu entsprechen.

II. v. 17 τὸν νόμον ἢ τοὺς προφήτας = die religiösen vorschriften des alten testaments. καταλῦσαι = zu nichte machen, abschaffen. πληρῶσαι, vollmachen, vervollkommnen. v. 18 ἰῶτα = der kleinste buchstabe im griechischen alphabet; κεραία = hörnchen, noch kleiner als jener buchstabe. πάντα = alle forderungen des alten testaments. v. 20 δικαιοσύνη rechtbeschaffenheit, frömmigkeit. v. 21 ἠκούσατε nemlich als eine in 3 Mose 24, 21 enthaltene vorschrift. ἀρχαίοις = vorfahren. v. 22 τῇ κρίσει = der verurteilung durch das zu todesurteilen berechtigte localgericht. ῥακά = leerer kopf, verächtlicher mensch. τῷ συνεδρίῳ = zur verurteilung durch den hohen rat, etwa zur steinigung. εἰς τὴν γέενναν = verurteilung in die hölle. εἰκῆ ein späterer unpassender zusatz. v. 23 und 24 enthalten eine anwendung auf den gottesdienst der Israeliten. v. 25 und 26 dieselbe ermahnung unter dem bild des gerichtlichen verfahrens. v. 27 nach 2 Mose 20, 14. die Pharisäer verurteilten nur die that. v. 29 σκανδαλίζει = anlasz und anreizung zur sünde gibt. v. 34—36 die Israeliten schworen häufig bei solchen dingen, in der meinung, dasz das brechen eines solchen eides dem gebot in v. 33 nicht widerspreche. v. 38 eine in 2 Mose 21, 24 der obrigkeit gegebene befugnis, deren anwendung der verletzte fordern konnte. v. 40 der mantel diente nicht nur zur bekleidung bei tag, sondern auch zur bedeckung bei nacht. v. 41 ἀγγαρεύσει zu einem frohnweg nötigen. v. 43 die schriftgelehrten verstanden unter den in 3 Mose 19, 18 genannten 'nächsten' nur den volksgenossen oder gar nur den freund und meinten, dasz der hasz gegen den feind mit jenem gebot nicht im widerspruch stehe. v. 46 und 47 die Israeliten hielten die von den heidnischen Römern auferlegten zölle und steuern für unrechtmäszig und verwerflich. daher gaben sich gewöhnlich nur sittenlose menschen zur erhebung dieser zölle her. v. 48 τέλειοι = vollkommen in der liebe.

In dem zweiten abschnitt verkündet der Heiland, welches gesetz in dem zu gründenden himmelreich herschen werde, nemlich das ge-

setz des alten bundes in voller kraft und strenge, aber nicht nach der buchstäblichen und verkehrten auslegung der schriftgelehrten, sondern im geist und in der wahrheit aufgefaszt. letzteres wird an sechs beispielen erläutert. das erste beispiel stellt der nur buchstäblichen auffassung von dem verbot des totschlags eine andere entgegen, wonach nicht blosz die handlung, sondern auch schon die gesinnung, aus welcher der totschlag hervorgehe, der hasz, vom himmelreich ausschliesze. daher könne derjenige, welcher einem andern wissentlich ein unrecht gethan habe, nicht eher in gemeinschaft mit gott treten, als bis er sein unrecht gut zu machen gesucht habe. das zweite beispiel führt dieselben gedanken in betreff des ehebruchs aus und schlieszt daran die aufforderung zum ernstlichsten kampf gegen sündliche begierden. das dritte beispiel bezieht sich auf ehescheidung, welche, entgegen der ansicht der schriftgelehrten, wonach dieselbe vom belieben des mannes abhängig sei, nur im fall des ehebruchs stattfinden dürfe. das vierte beispiel, den eidschwur betreffend, welchen die schriftgelehrten nur bei ausdrücklicher anrufung gottes für verbindlich erklärten, enthält ein verbot jeglichen schwörens, da im gottesreich jedes wort, als vor gott gesprochen, der wahrheit entsprechen müsse (scherzreden natürlich ausgeschlossen). eide dürfen demnach von angehörigen des himmelreichs nur so lange noch geschworen werden, als die pflicht unbedingter wahrhaftigkeit noch nicht anerkannt ist, wie denn Christus im gleichen falle (Matth. 26, 63) einen eid geleistet hat. das fünfte beispiel handelt von der rache. hier wird im gegensatz zu der ansicht der schriftgelehrten, welche meinten, jeder beleidigte dürfe das den gerichtsbehörden in 2 Mose 21, 24 zugestandene wiedervergeltungsrecht in anspruch nehmen, den gliedern des gottesreichs jede art der rache für empfangene unbill, ja den worten nach jede abwehr von beleidigungen verboten. allein, da der gerechte und heilige gott will, dasz wir menschen jedes unrecht, sei es gegen uns oder gegen andere gerichtet, nach kräften verhindern sollen, so kann das verbot der abwehr nicht buchstäblich gemeint sein, sondern soll nur bezwecken, das bei beleidigten menschen so leicht entstehende verlangen nach rache niederzuhalten, so dasz sie lieber unrecht leiden als rache üben wollen. hiernach ist die auffassung der Quäker, welche jede gegenwehr verwerfen, zu beurteilen. das sechste beispiel handelt von der nächstenliebe. die auf 3 Mose 19, 18 gestützte meinung der schriftgelehrten, dasz die forderung der nächstenliebe sich auf den volksgenossen oder gar auf den freund beschränke, wird entschieden verworfen; und unter hinweis auf die allumfassende liebe gottes und mit verurteilung jeder lohnsuchenden freundlichkeit die liebe zu allen menschen, auch zu den feinden erfordert. so viel von dem grundgesetz des gottesreichs, zu welchem Christus alle menschen beruft.

(fortsetzung folgt.)

Marburg in Hessen. Friedrich Münscher.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

37.

ZUR DIDAKTISCHEN BEHANDLUNG DER REDE CICEROS FÜR DEN DICHTER ARCHIAS.

Dasz in dem altclassischen unterricht auf den gymnasien nicht die fertigkeit im gebrauche der alten sprachen als höchstes ziel anzustreben, sondern das hauptgewicht auf die lectüre zu legen sei, dürfte heute wohl allgemein zugestanden werden. die lectüre kann aber keine andere aufgabe haben als die, den schüler nach maszgabe seines verständnisses in den geist der antiken classiker und des altertums überhaupt einzuführen. um diesen zweck zu erreichen, darf dieselbe nicht in die breite gehen, sondern sie musz in die tiefe steigen. einerseits sind nur solche werke zu lesen, welche die bezeichnung classisch in vollem masze verdienen, anderseits sind dieselben so zu behandeln, dasz dem schüler ihr idealer wert wirklich zum bewustsein kommt. dagegen ist aus der schullectüre alles dasjenige auszuschlieszen, was inhaltlich unbedeutend und idealen gehaltes bar ist oder nur durch formelle vorzüge sich zu empfehlen vermag. der schüler musz aus einer beschäftigung, welche seine beste kraft für längere zeit in anspruch nehmen soll, nicht blosz eine vermehrung und befestigung seiner sprachlichen kenntnisse, sondern auch eine bereicherung und erhebung seines ganzen innern menschen, eine kräftigung sittlichen wollens und idealen strebens davontragen, denn nur ein solcher gewinn ist wahrhaft wertvoll und unverlierbar. dasz dieser gesichtspunkt bei der auswahl und behandlung der lectüre gegenwärtig keine ausreichende berücksichtigung findet, wird einerseits durch die in den jahresberichten der einzelnen anstalten über die gelesenen schriften gemachten angaben bewiesen, anderseits durch den umstand, dasz unsere commentierten schulausgaben, trotzdem sie jenen gesichts-

punkt fast ganz auszer acht lassen, sich dennoch allgemeiner beliebtheit erfreuen; sie genügen also offenbar dem vorhandenen bedürfnis.

Wenn nun manches besonders aus der lateinischen lectüre als für die höchsten zwecke der erziehung nicht geeignet ausgeschlossen werden müste, so gilt dieses vorzugsweise von einem groszen teil der Ciceronianischen reden, unter denen nur wenige sind, welche den wahren bedürfnissen der schule wirklich dienen. unter diesen wenigen aber gebührt der rede für Archias eine vorzügliche stelle. in unserer zeit hat man dieselbe freilich nur selten besonderer beachtung gewürdigt. auf directorenconferenzen ist sie bei der aufstellung des kanons für lateinische lectüre wohl meist als zulässig, meines wissens aber nirgends als notwendig bezeichnet worden. Eckstein (lat. und griech. unterricht herausg. von H. Heyden, 1887, s. 250), dessen autorität auf dem gebiete des lateinischen unterrichts ja unbestritten ist, will sie ganz ausgeschlossen wissen. er beruft sich zur begründung seines verwerfenden urteils auf das wort des Tacitus (dial. 37): non Ciceronem magnum oratorem P. Quintius defensus aut Licinius Archias faciunt: Catilina et Milo et Verres et Antonius hanc illi famam circumdederunt. das ist gewis richtig. aber für die schule darf dieser gesichtspunkt allein nicht maszgebend sein. so halten wir z. b. die Miloniana, welche Eckstein (s. 257) empfiehlt, als schullectüre für gänzlich ungeeignet. was E. zur empfehlung derselben anführt, musz gerade als die härteste verurteilung erscheinen. er gibt zwar zu, dasz Cicero es in seiner verteidigung Milos mit der wahrheit nicht so genau nimmt; jedoch zeige er, welches gewicht der scharfsinn schwachen gründen durch schein und trügende schluszfolgerungen zu geben vermag. diese bemerkung kann doch nur so verstanden werden, dasz in dem schüler für solchen scharfsinn eine gewisse bewunderung oder doch anerkennung hervorgerufen werden solle. dann müste freilich die sophistik, welche es allezeit verstanden hat, unrecht zu recht zu machen, als eine beachtenswerte kunst erscheinen. eine rede, die auf unwahrheit, also auf unsittlicher grundlage beruht, kann wohl als rhetorisches kunstwerk oder kunststück bewunderer finden, darf aber nicht als classisches meisterwerk einem schüler in die hand gegeben werden. vielmehr musz derselbe ernstlich darauf hingewiesen werden, dasz die glänzendste rhetorik leerer schein und eitles blendwerk ist, wenn sie sich nicht in den dienst idealer zwecke stellt. übrigens fühlt dieses eine unverdorbene jugend instinctiv; sie vermag sich gottlob! nicht zu jener abstraction aufzuschwingen, welche über formellen vorzügen den mangel sittlichen gehalts übersieht.

Zu solchen bedenken nun gibt die rede für Archias jedenfalls keinen anlasz. es ist dieselbe in ihrer bedeutung gebührend von Drumann gewürdigt worden, der sich (gesch. Roms IV s. 204) folgendermaszen äuszert: 'die Muse wagte es in der toga auf der römischen rednerbühne zu erscheinen und den vorhang ihres heiligtums

zu lüften; die art, wie sie eingeführt wurde, gibt aufschlusz über Cicero und sein volk.' in der allerletzten zeit ist O. Weissenfels (zeitschr. f. d. gymnasialw. jahrg. 86) mit besonderer wärme für diese rede eingetreten; er hält sie für die schulrede κατ' ἐξοχήν. jedoch ists nicht der eigentliche gegenstand des processes, noch die juristische behandlung desselben, welche den wert der rede für die schule bedingen. derjenige teil, welcher scheinbar nur beiwerk, offenbar aber auch für den redner die hauptsache ist, läszt uns so tiefe blicke thun nicht nur in Ciceros eignes gemüt, sondern auch in den geist des damaligen Römertums und des altertums überhaupt, gestattet daneben so ungezwungene parallelen zu unsern christlichen anschauungen, dasz aus einer entsprechenden behandlung manigfache anregungen und eine tiefere einwirkung auf die gesamte bildung des schülers sich ergeben müssen.

Zunächst und zumeist handelt es sich hier um jenen bekannten locus communis de artium liberalium studiis, dessen bedeutung für die zwecke der schule nicht hoch genug anzuschlagen ist. dasz Ciceros glänzende empfehlung derselben nicht leere rhetorik ist, sondern der ausdruck einer auf persönlicher erfahrung ruhenden überzeugung, fühlt jeder unbefangene leser: wie seine worte von herzen kommen, so gehen sie auch zu herzen und werden namentlich auf ein jugendliches gemüt ihre wirkung nicht verfehlen. es scheint fast als hätte der redner eine innere nötigung empfunden, an öffentlicher stätte zeugnis abzulegen für jene studien, denen er so viel zu verdanken sich bewust war. und indem er dieses zu thun sich anschickte, hielt er es allerdings für nötig mit rücksicht auf das ungewöhnliche seines unternehmens einige worte der rechtfertigung vorauszuschicken. aber wagen konnte er etwas an sich so neues nur dann, wenn er sich im wesentlichen mit den urteilsfähigen unter seinen zuhörern im einverständnis wuste. und dasz er seines eindrucks auch vor gericht nicht verfehlen würde, dessen war er im voraus sicher: denn hätte er das gegenteil befürchten müssen, so hätte er den versuch nicht nur aus rücksicht auf seinen clienten, sondern auch auf seine eigne öffentliche stellung zweifellos unterlassen. war es doch nicht nur Cicero, sondern den Römern überhaupt, wenigstens den bessern unter ihnen gegangen wie dem alten Cato, den Cicero in seinem Cato maior (cap. 8) sagen läszt: litteras quidem sic avide adripui, quasi diuturnam sitim explere cupiens. auch zeigt uns cap. III unserer rede, wie bei beginn des letzten jahrhunderts vor Chr. die ersten aristokratischen familien Roms wetteiferten, gebildete Griechen bei sich aufzunehmen und zu ehren. Griechen umgaben den vornehmen Römer zu hause, Griechen begleiteten ihn auf reisen, ja auch im felde will er sie nicht missen. gewis ist vielfach äuszerer schein dabei gewesen, aber auch dieser beweist nur den allgemeinen zug der zeit. Cicero sagt selbst: Archiam non solum colebant, qui aliquid percipere atque audire studebant, verum etiam si qui forte simulabant. interesse erheuchelt

man eben nur für das, was der mehrzahl besonders wertvoll erscheint. durch die berührung mit griechischer bildung aber hatte das leben der Römer einen inhalt gewonnen, dessen reichtum die vorfahren nicht geahnt. so ist auch Cicero bei aller seiner bewunderung für die alte zeit dennoch dessen sich klar bewust, dasz seine zeitgenossen gerade durch die beschäftigung mit wissenschaftlichen studien auf eine höhere stufe des daseins gehoben seien. sehr lehrreich in dieser beziehung ist, was er über das verhältnis der doctrina zur natura sagt. obgleich er, offenbar im hinblick auf das alte Römertum zugibt, dasz bedeutende geister schon durch ihre naturanlage hervorragendes geleistet, so behauptet er doch anderseits, dasz wirklich vollendetes nur da entstehe, wo zur begabung wissenschaftliche bildung sich geselle. darum rühmt er auch diejenigen männer, welche dieser in Rom die wege gebahnt haben, mit besonderer betonung den alten Cato. sie müssen zum beweise dienen, dasz die virtus unter wissenschaftlicher beschäftigung nicht nur nicht leide, sondern vielmehr durch dieselbe sich vollende.

Damit kommen wir zugleich zur beantwortung der frage, worin denn für die Römer im allgemeinen und für Cicero insbesondere der wert wissenschaftlicher beschäftigung eigentlich bestand. dasz dieselbe die edelste unterhaltung biete, unterläszt er zwar nicht in begeisterten worten hervorzuheben; aber damit ist ihre aufgabe durchaus nicht erschöpft: die wissenschaft ist auszerdem die reinste und kräftigste quelle der erholung und erquickung für den vom lärm und gezänk der öffentlichen verhandlungen ermüdeten geist. und weit entfernt, dasz sie insbesondere den redner seinem berufe entfremdete, ist sie es gerade, welche ihn in jeder richtung tüchtig macht, denselben auf die würdigste weise zum wohle seiner gefährdeten mitbürger zu erfüllen. noch mehr: die wissenschaft weist dem manne überhaupt die höchsten ziele männlichen strebens und befähigt ihn zu der so entsagungsvollen thätigkeit im dienste des staates, sie gibt ihm den mut, den täglichen angriffen verworfener menschen, den gefahren des exils und des todes die stirne zu bieten und trotz schnöden undanks in der arbeit für das gemeinwohl auszudauern ohne zu ermatten. wenn wir nun auch nicht leugnen können, dasz dieses eine einseitige auffassung wissenschaftlicher thätigkeit ist, so läszt sich derselben eine gewisse erhabenheit nicht absprechen. wie leicht ist es, gerade bei dieser gelegenheit dem schüler die verschiedene stellung, welche der Grieche und der Römer der wissenschaft gegenüber einnahm, zum bewustsein zu bringen! während der Grieche zu derselben durch ein rein theoretisches interesse, durch die freude an der erforschung der wahrheit als solcher getrieben wurde, diente dieselbe nach römischer anschauung praktischen zwecken. Cicero sagt daher von seinem standpunkte aus mit vollem recht (cap. VI): ceteros pudeat, si qui se ita litteris abdiderunt, ut nihil possint ex his neque ad communem adferre fructum neque in aspectum lucemque proferre.

Welches ist nun aber die wissenschaft, welche jene so groszen wirkungen hervorzubringen vermag? es ist dieses zweifellos die philosophie, deren wert für Cicero auf dem praktischen und sittlichen gebiete lag. die philosophie ist ihm die vorschule des lebens, die führerin zur tugend, die schöpferin wahren lebensglücks und darum die krone alles wissens. es ist nun durchaus keine schwierige aufgabe den schülern einen allgemeinen begriff von dem zu geben, was Cicero unter philosophie verstand. R. H. Hiecke citiert in seinen reden und aufsätzen s. 182 ein wort Fichtes, der einmal sagt, dasz für das jünglingsalter diejenige lectüre am meisten sich eigne, welche den eindruck des erhabenen mache. die eigenschaft der erhabenheit kommt aber jenem tugendideal in hohem masze zu, welches Cicero und mit ihm die edelsten seiner landsleute in der philosophie suchten und fanden. auch erkennt der schüler leicht, eine wie grosze wandlung in dem wesen der Römer vorgehen muste, bis sie zu dieser auffassung von dem werte philosophischer studien kamen. das alte Römertum stand so sicher und fest auf dem boden der staatlichen und sittlichen überlieferung, es war so ganz und zugleich so erfolgreich hingegeben an die aufgaben des staates, dasz es keiner andern lebensgrundlage als der gegebenen bedurfte; jetzt aber, wo die tradition ihre macht verloren hatte, wo die öffentliche sittlichkeit im niedergange war, wo unedle leidenschaften nicht selten das regiment im staate führten und die teilnahme am öffentlichen leben dem edeln sinne keine volle befriedigung mehr bot, da suchten die besten nach einem festen halt für ihr inneres, nach einem sichern grunde, in dem sie ihr schwankendes lebensschiff verankern konnten. noch steht allerdings der Römer nicht auf dem standpunkte der kaiserzeit, wie derselbe in Horaz zur erscheinung kommt, der sich ganz von der öffentlichen thätigkeit abgewendet hat, um sich selber und seiner eignen vervollkommnung zu leben. der staat bildet noch immer den mittelpunkt seines interesses, der staatsmann aber ist der überzeugung, unter den gegebenen verhältnissen dem öffentlichen wohl nur dann in rechter weise dienen zu können, wenn er nicht nur seinen geist durch die beschäftigung mit der philosophie gebildet, sondern auch seinen mut durch dieselbe gestählt und gewappnet hat.

Die tugend des Römers ist also trotz ihrer philosophischen grundlage noch die tugend des bürgers und staatsmannes. diese in ihrem eigentümlichen wesen kennen zu lernen, gibt nun unsere rede hinreichende anleitung. zunächst wird es auch jedem schüler auffallen, in eine wie enge verbindung Cicero die tugend mit dem ruhme bringt. da fast der dritte teil der rede sich mit diesem gegenstande beschäftigt, so darf die bedeutung nicht unbesprochen bleiben, welche nicht nur für Cicero, sondern für die antike tugendlehre überhaupt der ruhm hatte. eine definition des ruhmes gibt die rede selbstverständlich nicht, aber sonstige äuszerungen Ciceros klären uns darüber auf, besonders Tuscul. III 2. der ruhm ist ihm nicht die gloria popularis, die beliebtheit bei dem groszen haufen, welche nur

als schattenbild des ruhmes zu betrachten ist; der wahre ruhm ist vielmehr: solida quidem res et expressa, non adumbrata; consentiens laus bonorum, incorrupta vox bene iudicantium de excellenti virtute; ea virtuti resonat tamquam imago. dieser ruhm ist nun, wie es in unserer rede heiszt, maximum periculorum incitamentum et laborum. derselbe ist so sehr die triebkraft alles höhern strebens, dasz durch die aussicht auf ihn gerade die besten zu den grösten leistungen sich begeistern lassen: trahimur omnes studio laudis et optimus quisque maxime gloria ducitur. der ruhm ist der schönste lohn für alle mühsale und gefahren, ja er macht das leben allein lebenswert: gloria quidem detracta quid est, quod in hoc tam exiguo vitae curriculo tantis nos in laboribus exerceamus? es ist sehr bezeichnend, dasz Cicero auch wert und aufgabe der dichtkunst darin setzt, dasz sie der verherlichung des ruhmes diene. ist nun auch nicht zu leugnen, dasz seine worte im allgemeinen eine starke rhetorische färbung tragen, so ist doch durch sonstige äuszerungen von ihm leicht zu erweisen, dasz er hier wirklich seine herzensmeinung ausspricht. und daran dürfen wir um so weniger zweifeln, als dieselbe auffassung des ruhmes dem ganzen altertum gemeinsam ist (vgl. L. Schmidt ethik der alten Griechen I s. 194 f.). wie es nun selbstverständlich ist, dasz Cicero den ruhm nicht auf dieses leben beschränkt, so ist es anderseits von besonderm interesse zu sehen, in eine wie enge verbindung er den nachruhm mit dem persönlichen fortleben nach dem tode bringt. den wert der unsterblichkeit setzt er vorzugsweise darin, dasz sie auch nach dem tode noch ein genieszen des eignen ruhmes gestattet. auch dieses entspricht ganz der antiken vorstellung (vgl. L. Schmidt a. o. I s. 197).

Zunächst wird es auch einem schüler einleuchten, dasz solche anschauungen nur einem aristokratischen bewustsein entspringen konnten. wo bleibt, fragen wir, die grosze masse, die sich keinen ruhm zu erwerben vermag? wie stehts mit ihrer unsterblichkeit, welchen inhalt hat sie? an die masse denkt eben der römische aristokrat hier nicht; diese ist lediglich dazu da, um ihm zu seinem ruhme zu verhelfen. ferner ist jenes nicht minder klar, welche bedeutung für den Römer das staatsleben haben muste. denn grosze thaten, auf deren grundlage der ruhm sich aufbaut, vollziehen sich vor allem auf dem weiten gebiet des staatlichen lebens: hier ist das feld, wo mannestüchtigkeit sich tummeln kann und wo sie bemerkt wird: campus, in quo excurrere virtus cognoscique possit.

Wie unendlich verschieden diese anschauungen von den christlichen sind, zu beweisen, bedarf es nur weniger worte. über die idee des staates, welche dem altertum die höchste war, steht dem christlichen bewustsein die idee des reiches gottes als der vollkommensten gemeinschaft, in welcher ein jeder mensch ohne unterschied der nationalität, des standes und der bildung sich das bürgerrecht erwerben kann und soll. die pflichten dieser stellung gehen weit über dasjenige hinaus, was das altertum unter tugend versteht. dieselben

sind ihrer natur nach unendlich: es soll der mensch gottes kind werden, sich gestalten nach dem bilde dessen, 'welcher der abglanz göttlicher herlichkeit und das ebenbild göttlichen wesens ist'. diese sittliche arbeit an sich selbst fördert aber auch gleichzeitig die zwecke des reiches gottes. denn liebe ist wie das wesen gottes, so auch das wesen der tugend. die liebe umfaszt alle glieder des gottesreichs und verbindet sie durch 'das band der vollkommenheit'. besonders aber wendet sie sich denen zu, die ihrer am meisten bedürftig sind, den armen, kranken usw. wo bleibt einer solchen unendlichen aufgabe gegenüber der ruhm? sie sind allzumal sünder, sagt Paulus, und mangeln des ruhmes vor gott! der mensch fühlt seine schwachheit, doch drückt ihn dieses gefühl nicht nieder, denn er ist zugleich der gnade und hilfe seines gottes gewis. wenn ich schwach bin, so bin ich stark, sagt derselbe apostel. und die unsterblichkeit? sie ist ihrem inhalt nach nicht ein genieszen des eignen ruhmes, sondern die vollendung sittlichen strebens in der vollkommenen vereinigung mit gott. das sind unterschiede der lebensanschauung, die in ihrer ganzen grösze auch einem schüler zum bewustsein gebracht werden müssen.

Indessen wird es manchem leser vielleicht scheinen, als ständen dergleichen erörterungen nicht nur in keinem zusammenhange mit unserer rede, sondern als seien sie bei der altclassischen lectüre überhaupt zu vermeiden. Eckstein (lat. u. gr. unt. s. 263) erklärt gelegentlich der besprechung der bücher de officiis parallelen aus dem christlich-sittlichen leben für unstatthaft. wenn dieses verlangt werde (wie von Winter im programm von Burg 1872), so sei es wohl 'nur ein nachklang aus der in Preuszen einst beliebten verkubachung der classiker'. unserers erachtens darf der lehrer keine gelegenheit, wenn sie ungezwungen sich bietet, vorübergehen lassen, um dem schüler den sittlichen gehalt des altertums zum verständnis zu bringen; zu diesem zwecke wird er dasselbe unbedingt mit dem christentum in parallele stellen müssen, nicht etwa um jenes gegen dieses herabzusetzen, sondern um ein wahrhaft historisches verständnis beider zu ermöglichen. bei entsprechender anleitung wird der schüler einerseits erkennen, wie tief das altertum von dem glauben an das göttliche wesen des menschen und an den sittlichen adel der menschennatur durchdrungen war, anderseits es aber auch ebenso würdigen lernen, dasz das christentum eine viel höhere stufe des religiösen und sittlichen bewustseins darstellt. eine solche berücksichtigung des christentums bei der erklärung der alten classiker und, fügen wir hinzu, des altertums bei der bibellectüre, würde beiden zu gute kommen, während die isolierung, in welcher dieselben gewöhnlich behandelt werden, weder dem einen noch dem andern sein recht werden läszt. überhaupt würde eine solche synoptische behandlungsweise dazu beitragen, in dem schüler interesse für eine sittliche betrachtung der dinge zu wecken und zu nähren und in ihm die grundlage einer idealen lebens- und weltanschauung legen helfen.

wie nötig eine solche gerade in unseren tagen ist, wer möchte es leugnen? und dasz in der schule genügendes dafür geschehe, wer könnte es behaupten? es würde ein solches verfahren auch die stellung der gymnasien im urteile der zeitgenossen wieder befestigen. denn wenn auch nicht zu leugnen ist, dasz die so weit verbreitete abneigung, welche heute gegen unsere altclassische schulbildung herscht, zum teil dem reinen unverstand, zum teil bewustem materialismus entspringt und darum unheilbar ist, so ist doch zweifellos, dasz es auch nicht wenige höchst achtungswerte gegner des gymnasiums von idealer sinnesrichtung gibt. diese würden sich mit demselben bald wieder aussöhnen, wenn es wirklich einmal vollen ernst damit machen wollte, den idealen gehalt des altertums herauszuschöpfen und mit den ideen des christentums in enge verbindung zu bringen. denn was so manchen dem gymnasium heute entfremdet hat, das ist das übermäszige gewicht, welches noch so vielfach auf formell-sprachliches, beziehungsweise gedächtnismäsziges wissen gelegt wird. übrigens ist dasjenige, was hier rücksichtlich der anknüpfung des christlichen an das antike verlangt wird, nichts neues. man vergleiche C. L. Roth kleine schriften, bd. 2, die rede: wie die beschäftigung mit dem classischen altertum der religiösen jugendbildung förderlich sein könne.

Dasz die gründlichkeit sprachlicher und sachlicher erklärung durch eine solche behandlung nicht beeinträchtigt werden dürfe, ist selbstverständlich. es ist die letztere nicht dazu bestimmt, die erstere zu ersetzen, sondern sie in fruchtbringender weise zu ergänzen. am meisten empfiehlt es sich diese zusammenfassenden und vertiefenden erörterungen mit der wiederholung der ganzen rede zu verbinden. dadurch wird dieselbe für den schüler erst ihren vollen wert erhalten, zumal dann, wenn man ihn anleitet das wesentliche selbst zu finden. dieses wird ihm auch nicht schwer fallen, wenn das interesse für solche fragen überhaupt in ihm erregt ist.

Natürlich kann die rede in der angegebenen weise frühestens in obersecunda behandelt werden und zwar vor der versetzung nach prima. dieselbe bildet auch neben Cato maior und etwa Laelius die beste vorschule für die lectüre der philosophischen schriften Ciceros. dasz aber diese in angemessener auswahl in prima gelesen werden und wie sie erklärt werden müssen, ergibt sich aus dem hier gesagten von selbst.

Memel. Paul Salkowski.

38.

EINIGE BEMERKUNGEN ZU DEN FRICKSCHEN 'LEHRPROBEN UND LEHRGÄNGEN'.

Seit längerer zeit haben wir uns bemüht, die bestrebungen auf dem gebiete der pädagogik, besonders wo sie die höheren schulen berühren, zu verfolgen. die wissenschaft der pädagogik steht jetzt mehr denn je unter dem einflusz der ideen Herbarts. was jetzt geschrieben und gedacht wird, steht bewust oder unbewust entweder im gegensatz zu der Herbartschen pädagogik oder es fuszt auf derselben. auch die höheren schulen können sich dem geistigen einflusse des kampfes der Herbartschen und Antiherbartschen ideen nicht mehr entziehen, wie sie das bis jetzt gethan haben. an der spitze der vorkämpfer, welche die resultate der Herbartschen pädagogik auch für die höheren schulen verwendet wissen wollen, steht der director der Franckeschen stiftungen in Halle, Frick. dieser schulmann veröffentlicht mit dem director des Jenenser gymnasiums, dr. G. Richter eine zeitschrift: 'lehrproben und lehrgänge aus der praxis der gymnasien und realschulen'. das unternehmen wird, wie das titelblatt sagt, zur förderung der interessen des erziehenden unterrichts unter mitwirkung bewährter schulmänner herausgegeben. Richter ist mittlerweile von der leitung des unternehmens zurückgetreten. es liegen bis jetzt zehn hefte vor. die stattliche anzahl von lehrproben und einigen theoretisch gehaltenen aufsätzen gestattet es wohl, einen überblick über das ganze zu werfen.

Frick ist Herbartianer, und zwar anhänger derjenigen strengeren richtung der Herbartschen pädagogik, wie sie unter dem namen 'Zillerianismus' bekannt ist. doch bemüht sich Frick, nicht in die vielen einseitigkeiten und extravaganzen, wie sie in dieser schule blühen, zu verfallen. die mitarbeiter sind der mehrzahl nach tüchtige, praktische, 'bewährte' schulmänner, wie man schon aus ihren 'proben' ersehen kann; sie sind ernstlich darauf bedacht, ihrer pädagogischen arbeit feste geschlossene principien unterzulegen, doch scheinen nur wenige unter ihnen zu sein, die sich ernstlich und anhaltend mit Herbart, Ziller und Stoy beschäftigt haben. das ist kein fehler; eine allzu anhaltende beschäftigung mit diesen oft sehr abstracten philosophischen pädagogen würde manchen, der sich bemühen wollte, die theoretischen forderungen direct auf den praktischen unterricht zu übertragen, irre leiten. auch bemüht sich Frick in verschiedenen aufsätzen der 'lehrproben', die leser mit den wichtigsten resultaten der 'wissenschaftlichen' pädagogik bekannt zu machen. er ist derjenige unter den deutschen höheren schulmännern, welcher am energischsten die alte lehre von der alleinseligmachung des lehrobjects bekämpft; ebenso ist er ein gegner der ansicht, wonach eine gründliche wissenschaftliche bildung allein schon für den lehrer an einer höhern schule genüge. diese ansichten

sind noch vielfach bei unseren collegen vertreten. daher verhalten sich viele derselben ziemlich kühl und ablehnend gegen alles, was nur pädagogik heiszt. man kann ihnen nicht so sehr unrecht geben, wenn man bedenkt, was für abstruses zeug besonders unter der schutzmarke 'wissenschaftliche pädagogik' fabriciert wird. daher auch das gerechte streben der herausgeber der 'lehrproben', in einfach natürlicher weise die klaren ideen der pädagogik zu verwirklichen.

Fricks lehrproben bedeuten eine gerechte reaction gegen die gewohnheit des 'Laisser aller' im unterricht. hier herscht das reine und freieste individualitätsprincip, wie es auch früher in unserem politischen denken maszgebend war; in der politik wird die zahl der anhänger desselben immer geringer, und die zeit wird nicht fern sein, in der es ebenso in unserem pädagogischen verhältnissen sein wird. das eingangswort zu den lehrproben von dr. Richter 'zur verständigung' enthält in kürze die angabe der ziele, wonach die 'lehrproben' streben, und der gründe, die ihr erscheinen veranlaszt haben. es ist vor allem die idee des erziehenden unterrichts, welche durch das unternehmen zu immer höherer und allgemeiner geltung kommen soll. nur wenige lehrer leugnen noch diesen zweck alles unterrichtens; mögen sich auch manche mit der redensart trösten: 'man unterrichte die wissenschaft der wissenschaft wegen', so werden sie sicherlich damit nicht mehr durchdringen. Richter betont, dasz man in vielen kreisen noch eine fast instinctive scheu vor der theoretischen beschäftigung mit den pädagogischen grundlagen habe. es ist also eine der wichtigsten aufgaben der 'lehrproben', gegen diese scheu durch proben und durch entsprechende aufsätze anzukämpfen. proben und beispiele werden mehr thun als lange auseinandersetzungen, wenngleich auch diese nicht fehlen dürfen. wir werden weiter unten sehen, in wie weit die 'lehrproben' diesen zweck bis jetzt erreicht haben. — In dem aufsatz Richters wird weiter hervorgehoben, dasz aller unterricht eine kunst sei, und dasz diese kunst ebenso erlernt werden müsse, wie alle anderen edelen und edelsten künste. und nur auf dem boden einer wissenschaftlichen grundanschauung über die probleme der erziehung könne dieselbe allein im höchsten sinne erwachsen. nicht jeder dürfe auf seine eigne weise versuchen, ein künstler zu werden. das können nur geniale naturen und wir lehrer seien doch wohl alle der mehrzahl nach menschen von mittlerer beanlagung, die durch nachdenken, übung und studium ersetzen müsten, was eine geniale natur durch unmittelbare eingebung findet. bisher habe man sich vor allem bemüht, alle mittel ausfindig zu machen, durch welche ein bestimmtes lehrpensum den schülern so sicher und gründlich zur aneignung gebracht werde, wie es die gesetzlichen vorschriften verlangen; aber davon, wie dieses wissen und können schon durch die art der aneignung für die persönlichkeit des schülers fruchtbar gemacht werde, davon verlaute in der regel herzlich wenig.

damit kommt Richter auf die idee des erziehenden unterrichts, in dessen dienst sich das ganze unternehmen gestellt hat, zu sprechen. es gehöre natürlich eine streng wissenschaftliche fachbildung, aber auch eine wissenschaftliche einsicht in die grundprobleme aller erziehung zu einer lehrkunst, welche charakterbildend wirken könne. um dieses ziel zu erreichen, habe man die herausgabe der lehrproben veranstaltet.

Wenn wir nun fragen, was die lehrproben, besonders durch die praktischen arbeiten, die keine muster, als welche wir sie früher irrtümlich angesehen, sondern redliche versuche sein wollen, erreicht haben, so müssen wir zugeben, dasz in einzelnen fällen manches gute geboten worden ist; in andern fällen aber sind die mitarbeiter wieder in fehler verfallen, an denen unsere ganze pädagogische litteratur, insbesondere die der sogenannten wissenschaftlichen pädagogik, krankt.

Die 'lehrproben' sind hervorgegangen aus der praxis des lehrerseminars der Franckeschen stiftungen zu Halle. jetzt hat dieses seminar vor allem den zweck: bildung der lehrer an höheren schulen. daher vertreten auch die lehrproben die idee des seminars als einer solchen bildungsanstalt. dieser gedanke ist in neuerer zeit besonders von Stoy angeregt und zur tagesfrage gemacht worden. Stoy hielt solche seminarien, welche mit übungsschulen verbunden sein müsten, für die theoretische bildung dieser lehrer für unerläszlich. das ideal was ihm vorschwebte hat er zum teil verwirklicht in dem pädagogischen seminar an der universität Jena, dessen einrichtungen von Frick noch zu der zeit, als ich mitglied des Stoyschen seminars war, auf das eingehendste geprüft worden sind. wenige jahre noch vor seinem tode hat Stoy auf einer versammlung von directoren und professoren in Bonn, deren beratungsgegenstand die frage der lehrerbildung war, seine ansichten darüber in kurzen thesen zusammengefaszt, welche seitdem des öfteren abgedruckt worden sind. er hält das probejahr für eine durchaus unzureichende einrichtung; alles heil sieht er in der errichtung von pädagogischen seminarien an unseren universitäten. und das mit einer ausschlieszlichkeit, die wir nicht billigen können. wir unsererseits sind der ansicht, dasz seminarien eine auszerordentlich vorzügliche einrichtung sein können, um junge kräfte heranzubilden und sie mit den hauptfragen der pädagogik schnell und gründlich bekannt zu machen; wir selbst glauben, dem seminar in Jena viel, sehr viel zu verdanken. aber wir sind auch der ansicht, dasz das probejahr, wenn es in seine vollen rechte eintritt, in vollkommen ausreichender weise den jungen lehrer in seine thätigkeit einführen kann, wenn sich der director und ältere, erfahrene lehrer desselben in richtiger weise annehmen, mit denselben ähnliche übungen veranstalten, wie das an jenen seminarien sitte ist: also ein planmäsziges hospitieren, unterrichten unter kritik, pädagogische arbeiten verlangen. man kann an jeder höheren schule eine art pädagogischer gesellschaft einrichten, die nach dem vorbild

jener seminare mit mehr oder weniger freien bestimmungen sich bilden kann. ein director einer höheren schule wird in den meisten fällen die fähigkeit haben, solchen gesellschaften oder vereinigungen den rechten geist einzuflöszen, ebenso wie dieser im seminar vom professor, als dem leiter desselben ausgehen musz. die älteren lehrer oder die directoren, welche mit den leitenden arbeiten dieser vereinigungen zu thun hätten, müsten dann in irgend einer weise von anderen arbeiten entlastet werden. durch solche einrichtungen aber, wie sie an einigen höheren schulen schon bestehen, wie sie an anderen in den conferenzen schon angestrebt werden, würde ein frischer geist geweckt werden können; eine wahre, anhaltende, nicht plötzlich verpuffende begeisterung für pädagogische ideale, ohne die wir in dem leben der schule nun einmal nicht existieren können, würde so entstehen. und männer von begeisterung für unsere arbeit sind viel nötiger, als allerlei äuszere bestimmungen oder wissenschaftlich-pädagogische systeme und tiefsinnige neue methoden.

Von der frage der lehrerbildung gilt das, was von den meisten fragen gilt: ist man sich erst einmal der notwendigkeit einer solchen frage klar, weisz man erst, dasz sie beantwortet werden musz, so wird man schon eine richtige antwort finden. und verschiedene antworten werden richtig sein: es wird verschiedene lösungen geben, nicht eine einzige, wie in allen praktischen dingen.

Mit anerkennenswertem fleisz wird in den 'lehrproben' das zusammengetragen, was von bedeutenden geistern über die lehrerbildung geschrieben worden ist (heft IV am schlusz); darunter besonders bemerkenswerte gedanken von F. A. Wolf, die auch von dem respectiert werden müssen, der vor den eigentlichen pädagogen eine gewisse abneigung hat. so wird die frage der lehrerbildung in flusz gehalten; und das ist auch ein verdienst. damit hängt, wie in den lehrproben gezeigt wird, eine lösung von dem zusammen, was man 'überbürdung' nennt: denn es ist klar, dasz durch richtige naturgemäsze methoden, durch geschickte vorträge, durch welche der zu bewältigende lehrstoff den schülern vorgeführt wird, die aneignung desselben erleichtert wird.

Fachlehrer oder classenlehrer? diese frage taucht immer von neuem wieder auf; auch in den lehrproben wird sie erörtert. im vierten heft beklagt Frick die fachwissenschaftliche zerbröckelung, an der die wissenschaft jetzt mehr denn je leidet und die sich auch in dem unterricht der höheren schulen immer mehr geltend macht. Frick bedauert es, dasz man auf den universitäten öfters mehr von den erklärern, als von den dichtern selbst höre; dasz die studenten es dort lernten, wie man über strohhalme stolpern könne. lehrer mit der befähigung, lateinisch und griechisch in allen classen zu unterrichten, hätten keine facultas im deutschen. und das deutsche sollte allerdings ein unterrichtsgegenstand sein, dessen kenntnis alle interessierte. um eine art vereinigung von fach- und classenlehrer zu erzielen, schlägt beispielsweise director W. Münch aus Barmen

vor, in den primen der realgymnasien den deutschen und englischen unterricht in die hand desselben lehrers zu legen (heft I, eine Shakespearescene. Coriolan), wie es auf gymnasien mit dem lateinischen und griechischen öfters der fall sei. solche personalvereinigung sollte man viel mehr eintreten lassen, als es thatsächlich geschieht, dadurch könnte erfolgreich einer zerbröckelung des unterrichts entgegengearbeitet werden. daraus liesze sich eine vernünftige concentration, die jetzt zu den schlagwörtern der pädagogik gehört, entwickeln. besonders gilt das von allen unseren höheren schulen realen charakters, welche weit mehr unter dem vielwissen und der zersplitterung leiden, als die gymnasialen anstalten. auf unteren classen unserer höheren schulen läszt sich das sehr leicht erzielen, indem man lateinisch, bzw. französisch und deutsch, womöglich noch andere fächer in die hand eines einzigen lehrers legt. so kommt das kindliche gemüt am ehesten zu einer gewissen ruhe und sicherheit. aber auch in oberen classen: ich kann mir nichts denken, was einem abiturienten das leben saurer machen und die arbeit mehr verleiden kann, als wenn er gleichzeitig von sieben, acht und oft noch mehr lehrern unterrichtet wird.

Eine der wichtigsten ideen, welche die lehrproben auf ihre fahne geschrieben, ist die des erziehenden unterrichtes, einer der wenigen gemeinsamen gedanken, welche sich durch alle arbeiten aller mitarbeiter hinziehen. gleich in dem eingangsaufsatz Richters: 'zur verständigung' wird die wichtigkeit der praktischen durchführung dieses gedankens betont. im allgemeinen halten sich die lehrproben fern von vielen übertreibungen und absonderlichkeiten, welche sich an die lehre vom erziehenden unterrichte, besonders bei den pädagogen streng Zillerscher observanz geheftet haben. allerdings ist es ein verdienst der Herbartschen schule, diesen gedanken am sorgfältigsten ausgebildet und zum allgemeinen bewustsein gebracht zu haben. der erziehende unterricht, wie er hier und auch in den lehrproben ausgebildet wird, stützt sich auf die lehren der psychologie, und zwar der Herbartschen. man vergiszt aber in jenen kreisen nur zu leicht, dasz diese psychologie in ihren grundlagen noch bei weitem nicht so bombenfest ist, wie gewöhnlich angenommen wird. auch wird die wichtigkeit dieser psychologie oft übertrieben. Dörpfeld, ein freier vertreter der Herbartschen pädagogik, der auch mit vorliebe in den 'lehrproben' angeführt wird, stellt beispielsweise Herbarts verdienst um die lösung des cardinalproblems von der bewegung der vorstellungen, die übrigens eine 'evidente' sein solle, höher als die Newtonschen gesetze und die entdeckung des Copernicus, allerdings aus dem wenig bedeutenden grunde, weil der geist mehr gelte, denn der leib und die geisteswissenschaften für uns menschen wichtiger seien als die naturwissenschaften. für die heutige philosophisch-wissenschaftliche auffassung existiert eine solche trennung der wissenschaften nicht mehr. Wundt, der begründer der physiologischen psychologie, ist es,

wenn ich nicht irre, der gegen die bisherige psychologie den einwand macht, der auch gegen die Herbartsche gilt, dasz nemlich bei deren forschung alles auf reiner selbstbeobachtung beruhe, dasz also das forschende subject zugleich auch das zu erforschende object sei.

Wie dem sei, es ist nur anzuerkennen, wenn in den 'lehrproben' öfters auf die wichtigkeit des studiums der psychologie hingewiesen wird, und besonders darauf, dasz der lehrer allen fleisz darauf verwenden müsse, die innern thätigkeiten des schülers zu beobachten, wie dieser die vorstellungen sich aneigne, wie die stimmungen in seinem gemüt entstehen, wie auch der lehrer dabei beobachten solle, wie die vorgänge bei ihm selber sich entwickeln. auf diese weise sind ja die bekannten vier formalen stufen bei Herbart entstanden, aus denen bei Ziller und einigen andern fünf gebildet worden sind. diese stellen den gang dar, wie sich die vorstellungen in der menschlichen seele entwickeln. darnach soll dann naturgemäsz der unterricht sich gestalten. durch die forderung Zillers, dasz auch die kleinste einheit im unterricht diese stufen durchlaufen solle, ist schon allerlei wertloses gezeitigt worden, besonders auf dem gebiete der 'präparationen', von denen die pädagogische presse der volksschule überflutet wird. da kann man sehen, wie die 'formen zur schablone' werden, wie sich lehrer zu 'seichten schwätzern' über alles lehrbare machen (I 4). oberschulrat von Sallwürk sagt einmal treffend über diese richtung: man habe sich bemüht, alles in die 'stampfmühle eines formalen mechanismus' zu werfen. auf diese weise, bei der ein scholastischer formalismus sehr stark vorwiegt, wird man nur der ausbildung einer rationellen pädagogik entgegenwirken.

Die 'lehrproben' arbeiten auf concentration der lehrfächer und des lehrstoffes hin. auch hier stützt man sich auf urteile aus der psychologie, die man ohne weiteres als wahr annimmt. man glaubt nemlich, dasz aus einem festen in sich abgeschlossenen wissen auch ein festes, klares wollen hervorgehe. auf diesen gedanken vorzüglich beruht die ganze theorie vom erziehenden unterricht. Herbart nennt den charakter: 'gedächtnis des willens', was ich für eine treffende definition halte. die ganze concentrationsidee ist entstanden, weil man glaubte, durch dieselbe das 'gedächtnis des willens' zu stärken; sie ist noch nicht bei Herbart zu finden, wenigstens nicht in der form, wie sie Ziller ausgebildet hat. Frick arbeitet verschiedentlich auf eine gesunde, naturgemäsze theorie des lehrplanes der höheren schulen hin, dergestalt, dasz er versucht, die einzelnen unterrichtsstoffe zu verbinden und so eine organische einheit herzustellen. auch wird von ihm die frage erörtert, wie die einzelnen unterrichtsfächer aufeinanderfolgen sollen, damit dieselben auch so wiederum eine gewisse einheit darstellen. das sind sehr zeitgemäsze, notwendige und verdienstvolle betrachtungen.

Aber ich halte es aus psychologischen gründen für einen nicht als richtig bewiesenen gedanken, dasz aus einem geschlossenen

wissens- und denkkreis sich auch ein energisches wollen notwendig entwickeln müsse. das feste wollen wird nur innerhalb des gegebenen gesichtskreises ein solches bleiben. ein ausgezeichneter, energischer mathematiker braucht dies nur in seinem fache zu sein; dasselbe gilt natürlich von allen fächern. ich glaube sogar, dasz ein kühner turner im allgemeinen mehr energie besitzen wird, als der durch die pädagogischste concentration bearbeitete schüler. durch eine fuszreise, welche dem schüler allerlei strapazen und beschwerden aufzwingt und ihn oft nötigt, das höchste masz seiner kräfte anzustrengen, kann an allgemeiner energie mehr entwickelt werden, als in langjährigen concentrischen unterrichtscursen. so wird auch in der militärzeit die energie und der charakter in einer weise entwickelt, ohne dasz sehr viel gerede und geschreibsel darüber gemacht wird, dasz der eifrigste apostel der lehre, dasz durch die concentration im unterricht der charakter und die energie des willens ausgebildet werden könnten, sich nur verwundern musz. aber er soll nicht bei dem verwundern stehen bleiben, sondern 'psychologisch' zu ergründen suchen, wie das dort zugeht und die eigne arbeit darnach einrichten, so weit das möglich ist. vielleicht wird dann mancher Herbartianer zu der einsicht kommen, dasz der wille doch nicht einzig und allein aus dem gedankenkreise hervorgeht, sondern dasz der wille, wie wir unsererseits glauben, eine besondere form des geistes ist. damit ist allerdings die Herbartsche annahme, dasz die seele ein schlechthin einfaches wesen, das nicht irgendwo und nicht irgendwann sei, unvereinbar.

Gleichwohl steht es mir fern, etwa beweisen zu wollen, dasz die concentration im unterricht den willen des schülers überhaupt nicht zu entwickeln vermöchte oder ihn gar zersplitterte. uns kam es nur darauf an, zu zeigen, dasz jener schlusz von der concentration des unterrichts auf den willen ein sehr gewagter und auch zweifelhafter ist. wenn man die dinge rein natürlich erwägt, wird man anerkennen müssen, dasz derjenige unterricht, welcher ein einheitliches ganze ist, ganz anders in erziehlicher richtung wirken kann, als eine unzusammenhängende vielheit von unterrichtsfächern. wie wir sehen, dasz man jetzt ernstlich in der wissenschaft beginnt, eine einheit der wissenschaft wieder darzustellen entgegen der auseinanderzerrung in lauter einzelne detailforschungen, wie sogar philosophen 'vereiniguug von wissenschaft und leben' auf ihre fahne geschrieben haben, so wird es nur selbstverständlich sein, wenn ernste arbeiten wie diese 'lehrproben' es versuchen, auch die einheit im unterricht wieder herzustellen. das ist eine arbeit, die wirklich des schweiszes der edlen wert ist. — Frick weist in den 'lehrproben', wie auch in einer besonderen schrift mit nachdruck auf die 'einheit der schule' hin (V 106). von den volksschulen bis hinauf zu den höheren und hohen schulen müsse sich diese einheit erstrecken. so können die schulen gegenseitige anregung empfangen; besonders die höheren schulen könnten manches von den volksschulen und deren erfahrun-

gen lernen; an manchen fehlern, in welche die volksschulpraxis früher verfallen sei und aus welchen sie sich mit mühe und not wieder gerettet habe, würde man jetzt in den höheren schulen nicht wieder laborieren. die führung in pädagogischen dingen gebühre den höheren schulen, die ihnen auch bei der 'einheit der schule' von selbst zufallen würde. leider wird der volksschule und ihren bestrebungen von seiten der lehrer an höheren schulen nicht diejenige achtung zu teil, die ihr ohne frage zukommt. indessen glaube ich, dasz unsere collegen nicht in der anschauung befangen sind, wie jener bibliothekar, der da meinte, jeder verfasser müsse den titel auf das buch setzen, denn man könne doch nicht einem universitätsprofessor zumuten, dasz er die producte eines volksschullehrers lese. leider ist unser schulwesen thatsächlich in einzelne gefächer eingeteilt. nur selten finden sich solche, die ernstlich und anhaltend sich bemühen, das ganze unterrichtswesen von einem einheitlichen standpunkt aus zu betrachten. Frick ist ein solcher. viele sind leider zu sehr gymnasial-, andere zu sehr realschulmänner, noch andere zu sehr fachlehrer, als dasz sie besondere lust verspürten, ganz allgemeine pädagogische betrachtungen anzustellen. in dieser hinsicht werden die 'lehrproben' vorteilhaft wirken.

Wir kommen zu den einzelnen fächern des unterrichtes an den höheren schulen. grundstreben der herausgeber, nicht immer in gleichem masze der mitarbeiter ist es, auch hier die idee des erziehenden unterrichts durchleuchten zu lassen, sowie die hilfen, wie sie die gefundenen gesetze der psychologie bieten, anzuwenden. in geschichte und geographie wie in den andern fächern, wo es angeht, hebt Frick die alte, ewig neue pädagogische wahrheit hervor, dasz man von der anschauung ausgehen solle. alt ist diese wahrheit, wiederholt hat man sie bis zum überdrusz; aber man hat die thatsache zu sehr als allgemeinen satz bestehen lassen, der sich recht schön anhört und sehr klug pädagogisch klingt; man hat es versäumt die verschiedenen praktischen schluszfolgen für den einzelnen fall zu ziehen. erst in neuerer zeit ist es eine allgemein anerkannte wahrheit geworden, dasz der geographische unterricht mit dem heimatskundlichen zu beginnen habe. durch diesen kann auch erst recht die pflege eines wahren, edlen heimatsgefühls, auf dem in letzter linie auch die vaterlandsliebe beruhen musz, angebahnt werden. Frick hebt die bedeutung des heimatskundlichen unterrichts als eines ausgangspunktes auch für den geschichtsunterricht hervor. es wird in den 'lehrproben' verschiedentlich darauf hingewiesen, dasz man schlachtfelder, welche in der nähe liegen, besuchen und näher betrachten solle, ebenso denkmäler und andere historisch wichtige punkte der heimat; es ist ein gedanke, der ernster erwägung wohl würdig ist, dasz man den geschichtsunterricht mit den sagen der heimat beginnen möge. im seminar zu Jena wurde der heimatskundliche unterricht mehr als irgend ein anderer gepflegt, und eine anzahl der seminarmitglieder war stets mit praktischen und

theoretischen arbeiten über denselben beschäftigt. Stoy erkannte die wichtigkeit desselben besonders für die ersten stufen der volksschule, auf denen das kind zuerst sehen und sprechen lernen soll, ehe es in die not des lesens und schreibens gerät. Stoy nannte gern den unterricht in der heimatskunde: das schmerzenskind seines seminars. Frick versucht das interesse für die herausgabe eines atlas heimatskundlicher karten zu erwecken.

Zu weit scheinen mir in einer lehrprobe über heimatskunde die beiden lehrer aus Jena zu gehen, welche ihre erfahrungen im sechsten heft mitteilen. sie nehmen mit ihren sextanern schon winkelmessungen an bergen vor, erwähnen den unterschied von steppe, puszta, llanos, savanne, prairie; dinge, die selbst bei sehr geweckten und vielwissenden sextanern, welche die verfasser bei abfassung ihrer arbeit im auge gehabt haben müssen, nicht am platze sind. die arbeit leidet an überfülle des stoffes, der allerdings mit groszem fleisz zusammengetragen ist, aber nur für diejenigen von wirklichem interesse sein kann, welche in Jena selbst thätig sind. weniger wäre hier entschieden mehr gewesen; dann würden auch die leitenden ideen klarer zu tage treten.

In der geschichte musz man sich nach Frick bestreben, eine vernünftige concentration mit andern fächern, wie z. b. mit deutsch und religion zu verwirklichen. die welt der Nibelungen, der Odyssee und die patriarchenzeit sei die welt für die frühe jugend. das sind ganz deutliche anklänge an Herbart. für das deutsche wünscht Frick in einem aufsatze, welcher den etwas geschraubten titel trägt: 'rohmaterialien didaktischer richtlinien zur ersten handreichung für den anfänger', ein lesebuch, dessen stoffe aus der antiken welt zusammengestellt seien. indes ist der wunsch der vater des gedankens, wenn Frick glaubt (VIII 60), dasz die sittliche welt der Odyssee mit derjenigen der altbiblischen geschichte nicht im widerspruch stehe. in beiden ist überdies in manchen dingen eine moral, welche für unsere zeit nicht mehr passt; das soll man nicht zu bemänteln suchen; sondern die einschneidenden unterschiede scharf im auge halten und den unterricht in den unteren classen besonders darnach einrichten.

Der vorschlag im deutschen ein lesebuch aus stoffen der antiken welt herzustellen, geht aus dem berechtigten streben nach concentration hervor. aber auch ohne ein solches lesebuch kann der lehrer, wie Frick andeutet und wie es in der praxis auch oft genug geschehen mag, die vorhandenen lesebücher so benutzen, dasz er die schüler stets in zusammengehörige gröszere gruppen von lesestücken einführt. so wird der lehrer allerdings statt eines kreises deren mehrere haben. das ist durchaus kein so groszer nachteil, wie manche apostel der lehre von der alleinselig- und alleinsittlichmachenden Zillerschen concentration glauben machen wollen. die allzu straffe und allzu consequent durchgeführte concentration ist ein unding, ein überaus künstliches product eines pädagogisch über-

arbeiteten gehirnes. im leben finden wir nirgends ein gegenstück zu solcher concentration. warum soll man sie nun künstlich für die schule zurecht stutzen? — Doch bin ich ein entschiedener, ja begeisterter freund jeder natürlichen concentration. es wird nicht schwer fallen, bei der ausarbeitung von lehrplänen für unsere höheren schulen die natürlich gegebenen concentrationsgedanken zu verwerten. da haben wir z. b. die frage, wie die lectüre des deutschen, französischen und englischen an realen anstalten von einem einheitlichen gesichtspunkte aus zu ordnen und zu bestimmen sei: man könnte den lesestoff aus der geschichte einer bestimmten periode entnehmen, oder zu gleicher zeit in jeder sprache ein lust- oder trauerspiel lesen; die andern gedichte können gemeinsame beziehungen haben. Frick schlägt einmal vor, ein französisches lesebuch aus Friedrichs des groszen werken zusammenzustellen: dann könnte man das französische mit der geschichte verbinden. das beste wird immer sein, wenn geistig zu verbindende fächer in einer hand liegen. — Für den religionsunterricht wünscht Frick, dasz derselbe sich ganz an den stoff in der biblischen geschichte anschliesze, dasz aus dieser die gedanken des katechismus und die stimmungen der kirchenlieder und psalmen hervorwüchsen (VIII 38).

Weiter wird von Frick ein thema mit besonderem nachdruck und berechtigter vorliebe bearbeitet: die memorierarbeit in dem unterrichte. wir haben es hier mit einer anregung aus der praxis der volksschule zu thun. dort ist es schon lange ein stehender brauch, gedichte und andere stoffe, welche auswendig gelernt werden sollen, zu zerlegen und so dem 'judiciösen gedächtnis' zu seinem rechte zu verhelfen. besonders mein bergischer landsmann Dörpfeld, einer der ruhigsten und selbständigsten denker auf dem gebiete der volksschulpädagogik, hat sich auf diesem gebiete, das in die praktische verwertung der psychologie im unterricht fällt, grosze verdienste erworben. die resultate seiner untersuchungen hat er in einem buche niedergelegt, das den titel trägt: 'denken und gedächtnis' Gütersloh. 1884. 2e aufl. in den 'lehrproben' werden verschiedene beispiele geboten, an welchen das judiciöse memorieren klar gemacht werden soll.

Wichtig scheint mir das zu sein, was Frick über den 'mündlichen aufsatz' sagt. Frick, der sicherlich ein gewisses recht hat, über unsere höhere schulen und deren treiben allgemeine urteile abzugeben, da er aus eigner längerer erfahrung manche näher kennen gelernt hat — was nur bei wenigen jener schriftstellernden pädagogen der fall ist, die mit besonderer vorliebe absprechende urteile über unsere schulen in die welt hinausdonnern, dasz es einem blau vor augen wird — Frick glaubt, dasz der 'mündliche aufsatz', d. i. das sprechen nach geordneten gesichtspunkten zu wenig geübt werde (VI 106). ich habe für meinen eignen unterricht, besonders im deutschen und in der religion, eine menge nicht zu unterschätzender anregungen empfangen. den vorwurf, den Frick ausgesprochen,

konnte ich wenigstens völlig auf meinen unterricht beziehen. — Es ist wahr, nur wenig bevorzugten naturen ist die gabe der erzählung und des wohlgeordneten redens als eine gleichsam instinctive gegeben. bei den meisten menschen wird dies immer eine bewuste, überlegte thätigkeit sein müssen, welche in jedem augenblick von sich selber weisz. es ist ähnlich wie bei dem reproducieren in der musik: einigen wenigen liegt das im gefühl, im kopf oder in der hand, wie sie es nennen wollen; aber die meisten müssen das mit ihrem verstand erarbeiten, was andere sich spielend aneignen. durch sorgfältige pflege der mündlichen aufsätze würde auch am besten der leidigen und unnatürlichen aufsatznot gesteuert; vor lauter schreiben kommt man jetzt kaum noch zum sprechen.

Bezüglich des unterrichts in den fremden sprachen stehen die 'lehrproben' im allgemeinen auf dem standpunkte der reformler, also derjenigen richtung, wie sie im lateinischen unterricht unter dem namen der Perthesschen reformvorschläge bekannt ist. schon Herbart forderte diese art des sprachunterrichtes und führte sie praktisch in seinem griechischen unterricht, bei welchem er mit zehnjährigen knaben die Odyssee las, durch. er verlangte diese form des sprachunterrichts, die bei ihm viel consequenter als bei Perthes durchgebildet ist, nicht aus den gründen, wie die neueren anhänger, welche zu der neuen methode hauptsächlich durch die ungünstigen erfahrungen gelangten, welche sie mit der alten machten; er kam durch psychologische überlegung zu dieser unterrichtsart. wenn überall die anschauung als das erste bei allem unterrichte in ihre rechte treten wird, so wird auch im sprachunterricht diese neuere methode in ihren grundzügen als richtig anerkannt werden. allerdings die neuen propheten dieser lehre, die da thun, als hätten sie endlich den stein der weisen gefunden und mit überschwenglichen redensarten ihre manier preisen, sind wieder auf dem besten wege, das gute an der methode in miscredit zu bringen. wenn wir alles das lesen oder gar alles das thun wollten was sie predigen, dann würde uns bald das bekannte mühlrad im kopf herumtoben. — Im sprachunterricht musz das wort und der satz erst gründlich angeschaut werden, ehe man zur reflexion über dieselben, d. h. zur grammatik schreitet. mit der anschauung ist natürlich das erfordernis gegeben, dasz man auch den inhalt der sätze und wörter verstehe. das führt mit unerbittlicher consequenz zu dem satze: sprach- und sachunterricht müssen stets hand in hand gehen. das zeigt ein schüler Herbarts in einer classischen abhandlung: 'kurze anleitung für erzieher die Odyssee mit knaben zu lesen'; die vorrede ist von Herbart, sie gehört mit zu dem edelsten, was aus der feder Herbarts geflossen ist.* bei dem lesen der Odyssee, womit er den griechischen sprachunterricht begann, wurde erst dann das interesse der

* Herbarts pädagogische schriften, herausgegeben von Wilmann, I 573. ein sonderabdruck dieses aufsatzes wäre sehr erwünscht.

knaben auch an der sprache wach, als sie sich mit ihrem gemüt in die Homerische welt versenkten.

Eine der besten lehrproben aus dem gebiet des sprachunterrichts, nach unserer ansicht geradezu ein muster für die ausarbeitung einer lehrprobe, die sich gleich weit entfernt halten musz von reiner, abstracter theorie und nüchterner praxis, ist die arbeit von Münch: eine Shakespearescene in realprima (I 66). diese arbeit ist, wie ich glaube, für meinen eignen unterricht nicht allein im englischen, sondern auch im deutschen und französischen, von nutzbringender anregung gewesen. anregung ist auch der hauptzweck jeder lehrprobe, sowohl zu allgemeinen pädagogischen betrachtungen wie zur bethätigung in den einzelnen unterrichtsfächern. Münch zeigt in seinem aufsatz, wie nahe die gefahr bei der lectüre in den oberen classen liegt, dasz man die stoffe selbst arbeiten lasse anstatt durch sie zu arbeiten. wie das richtige zu bewerkstelligen sei, könne allein das 'persönliche didaktische kunstgefühl' zeigen; dieses aber musz sich von der ratio beeinflussen lassen. wir fühlen uns fast versucht, die ganze arbeit zu analysieren, und so auch die einzelnen punkte aufzuführen, in denen wir abweichender ansicht vom verfasser sind. doch verweisen wir jeden leser, welcher der frage der lectüre, in welcher sprache und auf welcher stufe es auch sei, näher steht, auf die arbeit hin: über das eindringen in den inhalt, über dessen benutzung für den deutschen unterricht, über die art der übersetzung, über die erklärung des sachlichen und sprachlichen und metrischen. dabei hält sich der verfasser von jeder unnützen und oft so dunkeln pädagogisch-technischen bezeichnung, mit der oft die allereinfachsten dinge unverständlich gemacht werden, ganz fern. überhaupt verschmähen es die meisten einsender von lehrproben, ihre pädagogischen gedanken mit dem mantel der formalen pädagogischen wissenschaftlichkeit zu bekleiden. die meisten von ihnen sind auch nicht in die tiefen geheimnisse der wissenschaftlichen pädagogik eingedrungen, was dem wert ihrer arbeiten durchaus keinen abbruch thut.

Eine andere arbeit aus dem gebiete der neuern sprachen ist die von director Sonnenburg (IV 23) über ein capitel aus der englischen grammatik. leider hat dieser eine sehr wenig günstige — wir hüten uns vor dem ausdruck 'falsche' — behandlung eines grammatischen themas als probe vorgeführt. er geht vom deutschen aus, anstatt zuerst vom englischen sprachmaterial; das wäre die erste formale stufe, dann erst kommt die der association, anknüpfung an das deutsche. durch die art und weise, wie Sonnenburg dieses capitel behandelt, wird die sache sehr schwierig gemacht und von dem schüler ein unnützer aufwand an kraft verlangt. doch ist die Sonnenburgsche manier sicherlich erlaubt; nur darf sie nicht die regel bilden. wenn Sonnenburg Herbart, Ziller, Stoy und Frick studiert und sich mit diesen auf eine gemeinsame grundlage stellt, wird er mit mir einer ansicht sein. — Denselben vorwurf mache ich einer arbeit von Heilmann (V 86). die ersten lectionen im lateini-

schen. es ist durchaus nicht Herbartisch, nicht psychologisch, nicht natürlich, wenn man den lateinischen unterricht in sexta, wie dieser college es thut, mit den lateinischen fremdwörtern aus der deutschen sprache beginnt. allerdings ist diese spielerei echt Zillersch. wir lesen z. b.: 'ihr habt jetzt ferien gehabt, feria. lateinisches wortmaterial soll aus den schülern 'analytisch herausgelockt' werden. es werden sätzchen gebildet wie: 'wir sind in der schola; die schule; ich schreibe die namen an die tabula; die tafel; mit der creta; die kreide; das stückchen kreide stammt von einer insula; die insel. — Das ist alles ganz nett, aber auch nichts mehr. als ernste lehrprobe, die allgemein geltend für den ersten unterricht im lateinischen sein könnte, sehen wir dies nicht an, trotz Heilmann und seiner autorität Ziller. es ist eine verzerrung des gedankens, den auch Heilmann anführt, dasz der sprachunterricht sich an den sachunterricht anschlieszen soll. übrigens wäre es ein sehr hausbackener sachunterricht, wenn der schüler lernen soll, dasz die rosa im garten, dasz in der schola ein tisch ist. derartiges hat der sextaner schon längst in der kinderstube unbewust gelernt. ich verweise wieder auf Herbarts anleitung die Odyssee mit knaben zu lesen; da haben wir das muster, wie sach- und sprachunterricht hand in hand gehen sollen.

Eine arbeit über das lateinische extemporale in sexta von dr. W. Fries finden wir im ersten heft; sie ist bemerkenswert wegen ihrer klarheit und durchsichtigkeit. man fühlt heraus, dasz ein strammer, schneidiger magister dahinter steckt, allerdings mit etwas hinneigung zum drill. ein fehler der arbeit ist, dasz der ganze lateinische unterricht in sexta zu sehr auf das extemporale hinausläuft. die übergrosze wichtigkeit, mit welcher Fries das extemporale behandelt, würde wieder zu der alten, hoffentlich bald ganz abgethanen extemporalenot, wodurch manchem schüler die freude am dasein so bitter vergällt worden ist, führen. Fries selbst spricht auch den von Frick öfters mit nachdruck hervorgehobenen gedanken aus, dasz jede schriftliche arbeit in lebendigem zusammenhang mit dem ganzen unterrichte stehen und aus demselben hervorwachsen müsse. doch hat er sich noch nicht von der zerstückelung und zerbröckelung des satzmaterials, wie man sie so gerne Plötz vorwirft, obwohl fast alle sprachlehrbücher daran leiden, lossagen können. Frick selbst eifert einmal (VIII 9) energisch gegen das häckselmaterial in den übungsbüchern. und doch sind mehrere mitarbeiter der 'lehrproben' da, welche den schülern das häckselmaterial wieder vorsetzen. solche inconsequenzen sollten in den 'lehrproben' nicht vorkommen, wenn auch jeder einzelne verfasser verantwortlich für sein eignes thun und treiben, wenn auch jedes heft einzeln käuflich ist. — Auch sollte man als psychologisch gebildeter pädagoge einem sextaner nicht unterschiede zumuten, wie den von substantiva concreta und abstracta; das ist verfrüht. aber es wird Sextanern in der Heilmannschen arbeit zugemutet.

Wir sehen, dasz an den 'lehrproben' einiges zu tadeln ist. auch leiden sie an solchen fehlern, an welchen fast unsere ganze pädagogogische litteratur krankt, und wodurch so oft auch die besten und gerade die selbständigsten köpfe unseres standes abgehalten werden, sich mit diesen dingen zu befassen. so finden wir in den Frickschen 'lehrproben' zu viel projecte, zu viel reformvorschläge, zu viel des gedachten besseren statt des bestehenden guten. und das meiste in unserem schulwesen, bezüglich der personen wie der sachen, ist doch wohl gut zu nennen, trotz des schreiens und tadelns in so manchen zeitungen, so wohl in welt- wie in kleinen klatschblättern. unseren optimistischen glauben lassen wir uns nicht ausreden. der geht auch meist durch die 'lehrproben' durch. wenn sich dort zu viel neuer vorschläge finden, so sollte man allerdings glauben, dasz das zu ersetzende bestehende wenig wert sei. aber ich selbst musz die meisten projecte gut heiszen, obwohl mich sonst, der ich durch meine studien gerade dazu gelangt bin, mich in letzter zeit besonders mit pädagogischen studien abzugeben, immer ein gelinder schauer überläuft, wenn ich wieder von einem neuen reformproject für unterricht und schule höre. es ist ja immerhin ein zeichen von der manigfachen lebendigkeit und der innern triebkraft, die in unserm ganzen schulleben steckt. lieber noch diese überquellende fruchtbarkeit an neuen plänen, als die trostlose öde, wie sie in andern ländern im schulleben herscht und mit bleierner schwere auf das geistesleben der vertreter desselben drückt. aber die herausgeber der 'lehrproben' sollten sich auf weniger projecte beschränken und diese wenigen ernstlichst zu verwirklichen suchen. wer zu viel erstrebt, erreicht gewöhnlich nichts. wenn in den 'lehrproben' besonders plaidiert wird für lehrerseminare, für das studium der psychologie und der Herbartschen pädagogik, für die pflege des judiciösen gedächtnisses und des mündlichen aufsatzes, für die reform im sprachunterricht, für ein lesebuch aus der antiken welt, für ein französisches lesebuch aus Friedrich dem groszen, für die bibel als mittelpunkt des ganzen religionsunterrichtes, für die zusammenstellung eines heimatskundlichen atlas u. a. m., so mag ja jeder einzelne vorschlag gut und anerkennenswert sein; aber da es eben so viele sind, so tritt das wichtigere vor dem minderwichtigen nicht genügend hervor. aber das ist zum teil in der ganzen anlage der 'lehrproben' begründet. vielleicht entschlieszen sich die herausgeber einmal zu einem zusammenfassenden aufsatz: 'was wir bisher gewollt und erreicht haben'.

Unwesentliches wird in den 'lehrproben' zuweilen als wesentliches behandelt. der von Herbart und seinen schülern streng durchgeführte unterschied zwischen methode einerseits und technik anderseits wird oft nicht gewahrt. die herausgeber sollten darauf sehen, dasz alles was zur technik des unterrichts, welche der subjectiven willkür jedes einzelnen überlassen werden musz, aus den eingesandten aufsätzen fern bleibe, wie das z. b. in der Münchschen lehrprobe über den Shakespeareunterricht in realprima geschehen

ist, in welcher der verfasser nur das rein methodische und sachliche im auge hält. in das bereich solcher unwesentlichen dinge gehört z. b. das, was ein pädagoge sagt: nachdem der lehrer mit prüfendem blick das classenzimmer durchmustert und den schülern das zeichen zum geradesitzen und beginn der lection gegeben, soll er sich 'mit einem ruck emporrichten'. schneidiger klänge es noch, wenn es hiesze mit einem 'hörbaren ruck'. warum dergleichen drucken lassen, und es damit als eine regel aufstellen! mag jener lehrprobeneinsender mit einem ruck oder zwei den unterricht beginnen, mag er in dieser oder jener weise das classenzimmer betreten, wir andern lehrer wissen von selbst, was wir in diesem falle zu thun haben. — In einer andern lehrprobe (VI 27) über das gedicht: 'Heinrich der vogelsteller', in welcher der verfasser mit geschick die innere poetische stimmung, welche in dem gedichte sich findet, darstellt, was bei der unzahl von den ledernen gedichtserklärungen nur wenige überhaupt versuchen, sagt derselbe: der lehrer soll bei der erklärung des trillernden gesanges der lerche, die in die lüfte steigt, mit einer leichten bewegung der hand nach oben das veranschaulichen; nur nicht theatralisch. genau dasselbe bemerkt er ganz kurz darauf, um das aufspähen Heinrichs zum himmelszelt den schülern lebendig zu machen. das ist ganz überflüssig.

Ebenso gleichgiltig wird es den lesern sein, wenn ein classischer philologe in einem zierlich gewundenen stil mitteilt, wie man den primanern eine strafpredigt halten kann mit benutzung der classenlectüre, indem er sich der scheltworte des Poseidon gegen die μεθημοσύνη mit kleinen änderungen bedient (VII 112). derselbe verfasser stellt hier auch seine ansichten auf, wie der lehrer beschaffen sein solle, welche mitteilung auch von geringem praktischen nutzen ist. er meint: stramm solle die arbeit des lehrers in der unterrichtsstunde sein; das sei aber nicht der fall, wenn der lehrer nur ein gelehrter ist, dessen gedanken bei seinen wissenschaftlichen studien weilen und nur mühsam sich herabstimmen lassen zu den elementa; noch weniger, wenn er ein weltmann sei, dessen kopf noch eingenommen werde von den zerstreuungen des vergangenen abends oder schon auf die am nächsten abend bevorstehenden sinne; auch dann nicht, wenn er nur ein gewissenhafter, pedantischer schulmann sei, der sich sorgfältig auf seine aufgabe vorbereite mit hilfe aller möglichen gelehrten ausgaben. — Was fängt man wohl mit solchen notizen, von denen es in unserer schullitteratur wimmelt, an? zwischen den zeilen liest man unwillkürlich, dasz sich der verfasser für eine art vorbild für lehrer hält. aber, ach, ich selbst habe merkwürdige erfahrungen mit solchen gemacht, welche die idealsten und schönsten redensarten darüber, wie schule, unterricht und lehrer geartet sein sollten, im munde führten; sah man aber ihre eigne arbeit, so bemerkte man auch da einen gewaltigen unterschied zwischen gewolltem und vollbrachtem. es wird bald zeit, dasz man solche überflüssige betrachtungen, wie der lehrer sein soll, läszt: hören wir

endlich auf, uns in solchen äuszeren dingen in der litteratur zu schulmeistern. wir lehrer sind doch auch individualitäten und verlangen als solche unsere rechte: laszt den einen doch ruhig einen weltmann, den andern einen stubengelehrten sein. die papiernen vorschriften nutzen gar nichts. wozu haben wir denn directoren und ältere collegen? der persönliche einflusz thut hier alles. neulich las ich noch ganz ernsthafte betrachtungen darüber, ob ein lehrer wirklich wissenschaftlich thätig sein, ob er sich in gesellschaften bewegen dürfe oder nicht. darüber schreiben in der that ganz gebildete männer, die es sehr ernst mit ihrem berufe nehmen; vielleicht lassen aber dieselben männer ihre primaner aufsätze schreiben: 'eines schickt sich nicht für alle; sehe jeder wie ers treibe'. und wir können nur wünschen, dasz ihre schüler dann die moral besser benutzen, als sie selber. ob man dergleichen vorschriften für das individuelle verhalten auch in der litteratur der mediciner, der juristen, der theologen findet? in der litteratur der volksschulpädagogik finden wir sie massenhaft aufgespeichert.

Auch alte pädagogische weisheit wird zuweilen in den 'lehrproben' wieder zum besten gegeben, die aber leider so alt, so anerkannt ist, dasz ihre wiederholung als solche keinen wert mehr hat. was soll ein lehrer mit worten machen, die überdies im druck noch besonders hervorgehoben worden sind, als wenn sie etwas ganz besonders wichtiges wären: 1) nur durch die manigfachste übung, welche den stoff wirklich mit der ganzen classe durcharbeitet, wird klares wissen und sicheres können erreicht. 2) festina lente. kein schritt vorwärts, bevor das vorausliegende sicher befestigt ist. 3) repetitio est mater studiorum. immer wieder repetieren, für das neue immer wieder beziehungen und zusammenhang suchen mit dem früheren, immer wieder den stoff im geiste des schülers sich zu ganzen gruppieren lassen. — Das ist alles schön und gut; aber das hat nur wert, wenn im bestimmten einzelnen fall dem lehrer nachgewiesen wird, wo er nicht oft genug repetiert hat, wo das können der schüler nicht sicher ist, wo er wichtige anknüpfungspunkte an früheres versäumt hat. wenn man zu einem richter sagt: sei gerecht! so heiszt das nichts; wird ihm gezeigt, dasz er in einem bestimmten falle nicht gerecht geurteilt hat, so kann er nur dankbar sein. — Unser unterricht ist eben eine kunst, welche viel mehr auf persönlicher überlieferung und belehrung, als auf schriftlicher mitteilung beruht. wenn derselbe herr uns für die durchsicht der schriftlichen arbeiten den rat gibt: 'die verbesserung sei genau und sorgfältig', so gehört auch dies in das bereich der weisheiten, die wegen ihrer allgemeinheit ohne jeden praktischen wert sind. zeigt aber ein director einem lehrer, dasz in einer arbeit die correctur an diesen und jenen stellen sorgfältiger gemacht werden müste, so ist das von bedeutung. — Anderes was zu diesen pädagogischen allgemeinheiten gehört, übergehen wir.

Auch glauben wir, dasz die allgemeinen didaktischen imperative

kaum besonderen wert haben. was soll man anfangen mit: 'erzähle mit wärme. besitze die kunst, anderen von deinem geiste mitzuteilen. der lehrer soll reich sein an allerlei wendungen, er musz sich mit leichtigkeit in die gelegenheit schicken, er soll sich zu didaktischer virtuosität erheben'. mancher von uns, der in sich nicht das zeug zum didaktischen virtuosen fühlt, mag dabei an seine brust schlagen und sich als armen sünder fühlen.

Zu wünschen wäre schlieszlich, wenn in den 'lehrproben' über religion auch andere protestantische richtungen, als diejenige allein, welcher Frick angehört, zur geltung kämen. es wird von Frick auch ausdrücklich betont (III 25), was in der that sehr wahr ist, dasz den protestanten jetzt das gemeinsamkeitsgefühl allzusehr fehle. mögen die herausgeber der 'lehrproben' zeigen, dasz sie das wahre evangelische gemeinsamkeitsgefühl besitzen. ich persönlich möchte sogar wünschen, dasz selbst proben aus dem katholischen religionsunterricht gegeben würden, was allerdings bei einem unternehmen, das von Halle kommt, nicht wahrscheinlich ist. beschäftigen sich doch auch viele katholischen lehrer mit Herbart; hat doch sogar ein mitglied der S. J. ein dickes buch über Herbart, allerdings und selbstverständlich in absprechendem sinne geschrieben; ist ja auch der vorsitzende des bekannten vereins für wissenschaftliche pädagogik ein orthodoxer katholik. — Man könnte noch viele wünsche vorbringen: wie lehrproben über den deutschen aufsatz in den unteren classen, mehr lehrproben aus dem gebiet der neuern sprachen, vielleicht auch eine probe aus dem turnunterricht u. a. — Die vielen anmerkungen stören den leser sehr; dabei wird zu oft auf die schriften der nachfahren Herbarts verwiesen, anstatt auf diesen selbst. ein verfasser weist auf vier seiten siebzehnmal auf Frick hin. andere führen mit vorliebe ihre eignen werke an.

Haben wir so vorzüge und schwächen der 'lehrproben' erwogen, so müssen wir zugeben, dasz die erstern weitaus überwiegen. in früheren arbeiten bin ich ziemlich scharf gegen die übereifrigen anhänger Herbarts und vor allem gegen die Zillers aufgetreten. ich bin jetzt etwas gemäszigter geworden. aber noch immer verdamme ich diejenige richtung in der pädagogik, welche in der formalistischen weisheit alles heil sucht. sie trägt noch immer nach meiner ansicht dazu bei, ein frisches, gesundes, natürliches leben im unterricht und in der erziehung zu untergraben. und alle diejenigen, welche Herbart studieren, mögen sich davor hüten, die formale seite dieses denkers zu sehr zu betonen. man nehme Herbart im ganzen. es würde sonst leicht ein schwall von worten und redensarten an die stelle von wirklichen gedanken, die allein unser schulleben befruchten können, treten. die 'lehrproben' halten ziemlich die rechte mitte zwischen formaler pädagogik und dem reinen individualismus im unterricht. für uns mittlere menschen ist auch hier der mittelweg der beste. die 'lehrproben' bezeichnen eine reaction zu jenem laisser aller im unterricht, die wohl noch die gröszere mehrzahl aller lehrer

an höheren anstalten zu anhängern hat. es ist albern, wenn man diese letzte richtung, wie es so oft von den heiszspornen der wissenschaftlichen pädagogik geschieht, in grund und boden verurteilt. wir könnten hier ausdrücke anführen, die zeigen, wie eng der gesichtskreis dieser menschen sein musz, da sie alles andere, was nicht auf die worte ihrer magister schwört, nicht gelten lassen wollen. aber es ist wahr, das alte individualitätsprincip, welches in der politik nur noch in einem überconsequenten liberalismus auftritt und wenig treibende lebenskraft besitzt, herscht noch vielfach in pädagogischen dingen. das manchestertum in der pädagogik ist mir ebenso verhaszt wie in der politik. jener standpunkt des völlig freien sichgehenlassens ist nur bei genialen und ganz besonders entwickelten naturen berechtigt. dasz es aber bei uns ebenso viel dutzendmenschen gibt, wie in jedem stande, ist selbstverständlich. und wir dutzendmenschen haben einfach die pflicht, das was die besten unseres standes vor uns gedacht haben, mindestens zu prüfen und das beste für uns zu behalten. wir dürfen uns nicht in selbstbewuster, forscher genialität verleiten lassen, den beginn alles wahren unterrichts vom anfang unserer eigenen wirksamkeit an zu datieren. wir wiederholen: beide richtungen, die rein individuelle wie die formalistisch-pädagogische, können einer natürlichen entwicklung unseres schullebens nur schaden, wenn auch die anhänger beider richtungen das beste wollen.

Wir sind der ansicht, dasz auch die 'lehrproben' dazu beitragen werden, die ideale richtung, welche stets der stolz unseres schulwesens gewesen ist, zu pflegen und zu heben. wir scheinen allerdings in bezug auf ideale, die uns in der erziehung der jugend vorschweben sollen, in einer zeit des übergangs zu stehen; strebt doch auch die ganze zeit nach einem neuen menschheitsideal, das klare, feste formen annehmen soll und bei dem das ganze denken und handeln wieder eins sind. und nie werden wir den glauben verlieren, dasz nur diejenige schule überhaupt den namen 'schule' verdient, welche den ganzen menschen bilden und ihm nicht allein eine gewisse portion kenntnisse mitteilen will. Herbart und seine anhänger stellen allerdings in ihren psychologischen und ethischen schriften ein menschheitsideal auf; aber es ist zu verschwommen, es ist zu sehr illusion; es ist ein mensch, der mit allen vorzügen des geistes, des herzens und des körpers ausgerüstet ist, es ist ein normalmensch, der nie und nirgendwo existiert hat. mich hat dies immer an das wort erinnert: 'wer den menschen zum engel machen will, der macht aus ihm einen einfaltspinsel'. an dieses wort habe ich auch oft gedacht, wenn ich von dem 'vielseitigen interesse' hörte, das auch nichts weiter als eine schöne pädagogische construction, ein unfaszbares, abstractes phantom ist. vergessen wir auch nicht, dasz nicht die schule, sondern das leben den mann bildet, und erzieht; das vergessen aber oft gerade die wissenschaftlichen pädagogen, die von ihren culturstufen für das heil der jugend alles verlangen. ich glaube selbst,

dasz der unbewuste moralische einflusz, den die eltern ausüben, viel energischer ist, als die einwirkung der schule. denn das bild, was die kinder an ihren eltern haben, ist ein dauerndes, deutliches, faszbares und daher wirksames. geben wir daher auch der jugend keine illusionen mehr, sondern ideale, die auf denken und handeln bestimmend einwirken und die innere kraft der individuen heben.

KREUZNACH. K. WEHRMANN.

39.

ÜBER POETISCHE ÜBERSETZUNGEN UND IHRE VERWERTUNG IN DER SCHULE.

Trotz alles eiferns vieler pädagogen gegen diejenige lehrmethode, welche sogar die poetischen schulschriftsteller vorzugsweise als unterlagen für grammatische erörterungen betrachtet und nur mit einem gewissen widerstreben auf den gedankengang oder gar auf den dichterischen gehalt eingeht, scheint die benutzung poetischer übersetzungen für die erklärung der dichter noch lange nicht genug in anwendung gebracht zu werden. und doch bildet gerade sie ein wesentliches moment bei der erklärung fremdsprachlicher dichterwerke besonders der lyrischen gattung, da sie schneller und eindringlicher als irgend eine prosaische übersetzung oder weitläufige erörterung sowohl einen eindruck von der dichterischen bedeutung des ganzen originals zu geben vermag, als auch zur unmittelbaren fruchtbringenden erläuterung von einzelheiten verwandt werden kann. man sollte daher fordern, dasz bei der lectüre fremdsprachlicher dichtungen, ausnahmslos aber bei der lectüre lyrischer gedichte in der schule der prosaischen übersetzung und der erklärung das vorlesen einer poetischen übersetzung oder umdichtung folgen müsse.

Je mehr jemand sich mit dieser forderung einverstanden erklärt, mit um so gröszerer teilnahme musz er alle litteraturerzeugnisse dieser art beachten und um so lebhafter und herzlicher alle diejenigen begrüszen, die auch bei der strengsten prüfung als tauglich zur verwendung im unterrichte der jugend befunden werden, für die bekanntlich 'das beste eben gut genug ist'.

Welche anforderungen man nun an eine gute poetische übersetzung zu stellen hat, ist nicht zweifelhaft. genauigkeit und guter ausdruck in der muttersprache in engster vereinigung sind, wie für die übersetzung überhaupt, so auch für die poetische übersetzung die vorzüglichsten erfordernisse. die forderung guten deutschen ausdrucks schlieszt die forderung des vermeidens mancher freiheiten ein, die, wenn sie auch bei ältern dichtern nicht unbedingt als fehler gelten, doch heutzutage kaum ein mittelmäsziger dichter sich erlaubt, die aber sehr viele übersetzer sich ohne einen andern

grund als den der versnot nehmen zu dürfen glauben. solche freiheiten sind

1) die willkürliche, nur dem metrischen bedürfnis entspringende dehnung der auf -st, -t und -te ausgehenden verbalformen durch ein vor diesen endungen eingeschobenes e,

2) die aus demselben bedürfnis hervorgehende apostrophierung eines schlieszenden -e vor einem folgenden consonanten.

Natürlich sind diese beiden licenzen untadelhaft, wenn sie durch den ton der dichtung gerechtfertigt sind, so dasz die erste eine altertümliche, die zweite eine volkstümliche färbung zu geben beitragen soll. dagegen sind ohne alle entschuldigung

3) der misbrauch des hiatus,

4) die häufung einsilbiger worte, vor allem aber

5) das abweichen von der gebräuchlichen wortstellung: die fehlerhafte inversion, und

6) das unterbrechen des gedankens an unerlaubten stellen durch den eintritt eines vers- oder gar eines strophenendes: das fehlerhafte enjambement.

Die forderung der genauigkeit stellt dem übersetzer noch schwerere aufgaben. er hat sich zunächst mit der metrischen form des originals abzufinden und sich zu entscheiden, ob er sie beibehalten will oder nicht, ob er, um ausdrücke Tycho Mommsens (die kunst des übersetzens fremdsprachlicher dichtungen ins deutsche, 2e aufl., Frankfurt a. M. 1886) zu gebrauchen, eine stilhafte oder eine stillose übersetzung liefern will. entscheidend musz hier die erwägung wirken, ob die metrische form des originals sich in der übersetzung dem charakter der sprache nach überhaupt anwenden läszt oder nicht. hier macht sich eine teilweise verschiedenheit der anschauungen für die deutschen übersetzungen aus den classischen und aus den modernen sprachen bemerkbar. die letzern zeigen in rhythmus und reim so grosze verwandtschaft mit der deutschen sprache, dasz der übersetzer im allgemeinen keinen grund hat, von der metrischen form des originals abzuweichen, und dasz heutzutage dank den bestrebungen der dichter und übersetzer und der bildsamkeit der deutschen sprache und des deutschen geschmacks der grund keine geltung mehr hat, den F. Gaudy in der vorrede zu seiner und Chamissos Bérangerübersetzung für das mehrfache abweichen der übersetzer von der originalform angibt, 'dasz in den fällen, wo das metrum preisgegeben wurde, die bearbeiter weniger durch die bequemlichkeit dazu bewogen wurden als durch die überzeugung, wie der ton des ganzen durch festhalten an der form leiden müsse'. auf grund dieser erwägungen möchte ich grundsätzlich alle diejenigen übersetzungen moderner dichtungen als unvollkommen bezeichnen, welche nicht die metrische form des originals in allen beziehungen, sogar mit beobachtung aller feinheiten und kunststücke, beibehalten. indessen ist zuzugeben, dasz über manche einzeldinge meinungsverschiedenheiten herschen können: man denke z. b. an das inter-

jectionelle o als letzte reimsilbe vieler verse in schottischen gedichten, das manchem deutschen ohre zu fremd und ungewohnt klingt, als dasz es nicht daran anstosz nehmen sollte, während andere diesen ausländischen klang nicht nur ohne anstosz, sondern sogar mit besonderer befriedigung als charakteristischen localton entgegennehmen. die metrischen formen der classischen sprachen sind dagegen unserer muttersprache um so fremdartiger, je mehr sie von dem zumeist regelmäszigen wechsel zwischen hebung und senkung entfernt sind, der in den meisten modernen sprachen grundbedingung aller metrik ist: deshalb hat die übernahme der einfachen iambischen und trochäischen, ja selbst der daktylischen und anapästischen verse und strophen in das deutsche wenig oder keine schwierigkeiten geboten, während die einbürgerung der complicierteren rhythmen teils nur langsam von statten gegangen ist, teils sich noch gar nicht vollzogen hat und auch wohl nie sich vollziehen wird. so sind die daktylischen hexameter und pentameter namentlich durch J. H. Voss allen gebildeten geläufig geworden, während die strophen der äolischen lyrik, die zuerst durch Klopstocks oden dem deutschen zugänglich gemacht sind, in einem weit kleineren kreise verständnis finden und die strophen der chorlyrik, wie sie u. a. W. v. Humboldt, Droysen, Donner und Bruch übertragen haben, nur wenigen, und zwar vornehmlich classisch gebildeten vertraut sind. während nun manche übersetzer die ansicht vertreten, dasz auch die schwierigsten antiken metra getreu nachzubilden seien, haben andere das bestreben gezeigt, das antike dem modernen sinne dadurch noch zugänglicher zu machen, dasz sie dem antiken gedichte moderne versform gaben: so ist z. b. Wieland mit Horazens satiren und episteln, so Schiller mit dem zweiten und vierten buche von Vergils Äneide verfahren, so hat Geibel in gemeinschaft mit E. Curtius das Danaelied des Simonides von Keos in ungereimten fünffüszigen iamben übersetzt (s. Geibel class. liederbuch s. 52 f.), so hat R. Westphal den Catull in ganz moderne gereimte verse übertragen, so hat C. Knaut (in den Symbolae Islebienses, der festschrift zur einweihung des neuen gymnasialgebäudes zu Eisleben 1883) einen teil des Sophokleischen könig Ödipus in der weise dem modernen geschmacke näher zu bringen gesucht, dasz er den dialog in blankversen, den chorgesang in gereimten strophen wiedergegeben hat. eine der neuesten derartigen bemühungen, die mir bekannt geworden, ist der versuch, ein lustspiel des Plautus teilweise in gereimte knittelverse zu übertragen, den R. Meyer im programm des Leibniz-gymnasiums zu Berlin vom jahre 1886 gemacht hat ('in ketten und banden. ein Plautinisches schönbartspiel, übersetzt von dr. Rud. Meyer'). ich wünschte wohl, der übersetzer wäre bei der umformung consequent verfahren; leider aber hat er nur die iambischen senare durch knittelverse wiedergegeben. wenn nun auch die beibehaltung der trochäischen tetrameter als eines dem deutschen geläufigen rhythmus unbedingt gebilligt werden kann, so sind doch die meisten cantica in der form des originals für meinen geschmack

unerträglich, weil sie der unbefangene leser nicht ohne bezeichnung des metrums lesen kann, und so hat hier der übersetzer wirklich zu den leidigen ictusbezeichnungen seine zuflucht nehmen müssen. diese 'stillose' übersetzung ist im deutschen bis zu den zeiten von Klopstock und J. H. Voss die regelmäszige gewesen; erst durch das vorgehen jener männer hat die 'stilhafte' übersetzung raum gewonnen und die erstere fast ganz verdrängt, bis diese endlich in der neuesten zeit wieder versucht hat platz zu gewinnen. noch heute fehlt es nicht an stimmen, die grundsätzlich entweder die eine oder die andere dieser übersetzungsarten antiker dichtungen verurteilen, und zwar trifft diese verurteilung wohl am meisten die übersetzungen in modernem gewande; ich meinerseits bin geneigt, beide, die stilhafte wie die stillose, für berechtigt zu halten, wofern nur die erstere, ohne gezwungenheit des ausdrucks zu zeigen, jeden leser, falls er streng nach dem sinne liest, dazu nötigt, unmittelbar und unbewust das originalmetrum zu treffen, und wofern die letztere eine form wählt, die dem inhalte des originals allseitig entspricht.

Die genauigkeit der übersetzung fordert zweitens treue derselben hinsichtlich des inhalts. diese besteht aber nicht in dem sklavischen festhalten am wort, an der sprachlichen wendung, am bilde, ja selbst am gedanken: vielfach zwingt die verschiedenheit des geistes der verschiedenen sprachen den übersetzer zum abweichen vom originale; denn nicht alles, was in der einen sprache poetisch ist, musz es auch in der andern sein, und mancher sprache fehlt sogar der specifisch poetische wortschatz fast gänzlich, z. b. der französischen. soll nun der übersetzer bei solchen abweichungen vom originale das richtige treffen, so musz er auszer dem allseitigen sprachlichen und sachlichen verständnisse desselben und feiner anempfindung auch dichterische begabung in nicht geringem grade besitzen, und aus dieser vereinigung allseitigen verständnisses und feiner anempfindung mit dichterischer begabung geht auch allein die möglichkeit hervor, die poetische färbung des originals in der übersetzung entsprechend wiederzugeben. nur wenn alle diese fähigkeiten in der person des übersetzers vorhanden sind, nur wenn alle diese grundsätze von ihm befolgt werden, kann das ideal einer poetischen übersetzung entstehen, d. h. ein gedicht in anderer sprache, das auf deren kenner denselben eindruck macht, den das original auf die volksgenossen des dichters zu machen im stande war oder ist. man sieht leicht, dasz ein solcher übersetzer eben ein dichter sein musz, eine übersetzung solcher art nur eine nachdichtung sein kann.

Wo aber eine solche vollkommene übersetzung eines in der schule gelesenen gedichtes vorhanden ist, da ist es meines erachtens pflicht des lehrers, sie den schülern vorzuführen; deshalb sollten übersetzungen dieser art wenn nicht in der büchersammlung jedes lehrers, so doch in der handbibliothek jeder höheren schule zu finden sein; ja man sollte keine gelegenheit versäumen, solche übersetzungen

dem schüler zu fleiszigem gebrauche zu empfehlen und sie durch verwendung als schulprämien zu verbreiten.

Es ist nun eine erfreuliche thatsache, dasz die neueste zeit auf dem gebiete der übersetzungskunst hervorragende leistungen aufzuweisen hat: haben sich doch die besten geister auch mit ihr beschäftigt. eine vollständige aufzählung solcher leistungen wäre ein dankenswertes unternehmen; doch an dieser stelle musz ich mich bescheiden, nur einige übersetzungen anzuführen, die mir für den unterricht besonders nutzbar erscheinen. von übersetzungen aus der griechischen und römischen litteratur will ich nur Geibels 'classisches liederbuch' erwähnen, in dem uns ein classisch gebildeter dichter lyrische und episch-lyrische gedichte des griechischen und römischen altertums nach echter dichterweise verdolmetscht, so dasz man oft nicht weisz, ob man dem feinen verständnis oder der edlen form gröszeres lob zollen soll. höchst beachtenswert sind auch die leistungen von C. Bruch, der uns auszer der Sophoklesübersetzung sein 'Roma' geschenkt hat, eine sammlung von übertragungen lateinischer gedichte und gedichtteile epischen, lyrischen und episch-lyrischen gepräges, die sich durch formgewandtheit vor vielen übersetzungen vorteilhaft auszeichnen, hinsichtlich der treue freilich bisweilen ohne sichtbaren grund sich vom original entfernen. lyrische gedichte aus dem französischen und englischen, welche dem unterrichte dienen können, sind zum teil ebenfalls von bedeutenden dichtern übertragen worden, wie denn Béranger teilweise von Chamisso, Gaudy, Geibel, Leuthold, Rodenberg, Burns teilweise von Freiligrath übersetzt ist. dasz bei solchen übersetzern die dichterische seite der übersetzungen nicht zu kurz gekommen ist, liegt am tage; dagegen haben zunächst Chamisso und Gaudy das strenge festhalten an der vers- und strophenform der originale nicht für nötig erachtet, ja sie haben es sogar, wie oben erwähnt ist, oft nicht als ersprieszlich für den ton des ganzen angesehen; ferner haben sie und andere hinsichtlich der sprachlichen form sich in ihren übersetzungen manche jener zu anfang bezeichneten fehlerhaften freiheiten gestattet, die sie in ihren eignen gedichten strenger vermieden haben; endlich hat Freiligrath auf die wiedergabe der dialektischen färbung in Burns' gedichten verzichtet, wodurch manches derselben in seiner übersetzung ein ganz anderes gesicht erhalten hat, als es im originale zeigt.

Zu den beachtenswerten erscheinungen auf diesem gebiete gehören auch die übersetzungen von G. Legerlotz, die er zuerst teilweise in zwei schulschriften und sodann gesammelt und vermehrt in einem stattlichen bande veröffentlicht hat ('aus guten stunden. dichtungen und nachdichtungen von Gustav Legerlotz.' Salzwedel, verlag von Gustav Klingenstein. 1886. XVI u. 389 s.). eine lange reihe von tagesblättern sowie fachwissenschaftlichen und belletristischen zeitschriften hat anzeigen und besprechungen dieses buches gebracht, und von allen seiten ist die sprachliche und dichterische

vollendung der in ihm dargebotenen nachdichtungen, umdichtungen und originalgedichte nach gebühr gewürdigt worden. auf seine bedeutung für die schule hat meines wissens nur die besprechung in der zeitschrift 'gymnasium' 1886 nr. 10 flüchtig hingewiesen, indem sie meint, aus dem buche 'dürfte sich, zumal im neusprachlichen unterrichte, manche gute und nützliche stunde schaffen lassen von seiten der lehrer, die nach beendeter lectüre darauf bedacht sind, durch vortrag einer meisterübersetzung den gesamteindruck einer dichtung zu heben'. dasz aber in diesem buche wirklich meisterübersetzungen vorliegen, wird selbst dann nicht zweifelhaft sein, wenn man in jeder beziehung den strengsten maszstab an die übersetzungen von Legerlotz hält. schon die herschaft, die der übersetzer über den sprachlichen ausdruck besitzt, wird jedermann überzeugen, dasz er es in diesen übersetzungen nicht mit einer alltagsleistung zu thun hat, und dies wird um so angenehmer berühren, als sonst gerade in übersetzungen durch mishandlung der muttersprache mehr als irgendwo gesündigt wird. den kenner der originale wird sodann die treue der übersetzungen erfreuen, die in formeller hinsicht den originalen genau nachgearbeitet sind, in beziehung auf den inhalt aber volles sprachliches und sachliches verständnis und dabei hohe dichterische begabung kund thun. besonders deutlich treten diese vorzüge bei der vergleichung der Legerlotzschen übersetzungen mit andern zu tage: man lese von den übersetzungen aus dem altertume nur die parodos und das erste stasimon der Antigone (a. o. s. 3 ff.) und vergleiche sie mit den wahrlich nicht zu verachtenden übersetzungen derselben chorgesänge von Donner; man vergleiche ferner Legerlotz' übersetzung von Horaz' od. III 1 (a. o. s. 13 ff.) mit denen von Geibel (a. o. s. 191 ff.) und Bruch (a. o. s. 54 ff.), und man wird finden, dasz die Legerlotzsche übersetzung der Donnerschen weit überlegen ist und der Geibelschen und Bruchschen in keiner hinsicht nachsteht. ja ganz entschieden zu Legerlotz' gunsten fällt eine vergleichung zwischen seiner und Bruchs übersetzung von Tibull I 1 aus (Legerlotz s. 16 ff., Bruch s. 48 ff.). man beachte z. b. nur folgende einzelheiten: v. 8 hat Bruch pinguia musta 'schäumender most', Legerlotz 'seimiger most' übersetzt; hart ist bei Bruch in v. 20 und 36 die trennung von zwei zusammengehörigen worten durch die diärese des pentameters, in v. 30 die inversion, in v. 36. 40 und 58 die dem sinne zuwiderlaufende behandlung der wörter 'aus', 'nur', 'und' als längen, und endlich in v. 57 und 66 die formverlängerungen 'stehest', 'umhüllet', 'nahet'. — Noch günstiger für Legerlotz ist meiner meinung nach das ergebnis eines vergleiches seiner Bérangerübersetzungen mit allen übrigen vorhandenen, und zwar ist es hier auszer der sprachlichen form und der treue namentlich der glücklich getroffene ton des originals und die geschickte behandlung des refrains, was ihnen diesen unbestreitbaren vorrang verschafft. — Um den localton des originals bei den übersetzungen aus Burns zu treffen, hat Legerlotz den versuch gemacht, die schottischen

elemente in Burns' sprache durch oberdeutsche anklänge wiederzugeben, einen versuch, über dessen berechtigung er in der vorrede s. IX ff. sich selbst ausführlich ausspricht, dessen erfolg aber mehr als der jedes andern originellen zuges seiner übersetzungen vom individuellen verständnis und urteil der einzelnen leser abhängt. — In gleicher weise vorteilhaft für Legerlotz' übersetzungskunst gestaltet sich das urteil bei vergleichung der andern in seinem buche enthaltenen übersetzungen aus dem französischen und englischen mit den originalen und den sonst vorhandenen übertragungen. und mag einer schlieszlich auch nicht alles billigen, mag auch diese oder jene einzelheit bei einem andern übersetzer mehr anmuten oder richtiger erscheinen: sicherlich bleibt bei jedem unbefangenen leser und kritiker der eindruck zurück, dasz die übersetzungen von Legerlotz denen der besten übersetzer gleichzustellen, vielfach sogar vorzuziehen sind, dasz sie zu den meisterwerken dieser litterarischen gattung gehören und deshalb auch als pädagogisches und didaktisches hilfsmittel unbedingt die wärmste empfehlung und weiteste verbreitung verdienen. ein günstiger umstand ist hierbei, dasz die auswahl der in diesem buche vertretenen übersetzungen seine benutzung auf höheren schulen jeder art ermöglicht: der gymnasiallehrer und der gymnasiast finden meisterwerke der Griechen und Römer, wenn auch leider nur in beschränkter anzahl, der reallehrer und der realschüler eine stattliche menge von französischen und englischen gedichten darin. wenn das buch gerade durch diese vereinigung von übertragungen classischer und moderner dichterwerke neben dem erwähnten pädagogisch-didaktischen nutzen noch den allgemeinen vorteil stiftet, die schüler einer jeden der beiden oben erwähnten kategorien mit solchen dichtungen bekannt zu machen, deren kenntnis ihnen ihre schule je nach ihrer art zufällig nicht vermittelt, so ist dieses donum superadditum gerade in unserer zeit, die mit recht so sehr gegen einseitige betonung einer der beiden bildungsrichtungen eingenommen und so eifrig auf vereinigung beider bedacht ist, nicht gering anzuschlagen. der durch diese vereinigung angestrebten förderung der allgemeinen bildung vermögen auszerdem auch die in dem Legerlotzschen buche enthaltenen übersetzungen aus andern sprachen zu dienen. kommen die bisher erwähnten übersetzungen dem unterricht in den fremden sprachen zu gute, so werden dem deutschlehrer die leider nur in zwei proben darin vorliegenden übersetzungen aus dem mittelhochdeutschen willkommen sein, das weihnachtslied von Spervogel (s. 241 f.) und das mailied von Neidhart von Reuenthal (s. 242 f.) als wahrhaft poetische übersetzungen, wie es deren gerade von dichtungen aus dieser litteraturperiode nur ganz vereinzelte gibt.

Eine besondere erwähnung gebührt schlieszlich noch den nachdichtungen und umdichtungen von gedichten der ältern neuhochdeutschen zeit und von solchen in nichthochdeutscher mundart. gedichte der ersten art, zu denen besonders die alten kirchenlieder gehören, sind von ästhetischer seite vielfach für unsern heutigen

geschmack ungenieszbar: ihr inhalt steht im widerspruche zu ihrer form, die uns in ihrer naivität fremdartig geworden ist. bringt sie uns nun ein dichter, ohne den inhalt zu verwässern, durch umdichtung oder nachdichtung wieder nahe, so müssen wir ein solches unternehmen als dankenswert bezeichnen. diese empfindung wird den leser beseelen, wenn er in dem buche von Legerlotz beispielsweise die umdichtungen einsiedlers nachtlied (aus Simplicius Simplicissimus) s. 270 f., mailied (herzlich thut mich erfreuen) s. 279 f., sängerleben (nachtigall, ich hör' dich singen) s. 288, auferstehung (Jesus, meine zuversicht) s. 296 f., St. Peter mit der geisz, St. Peter und der faule bauernknecht (beide von Hans Sachs) s. 298 ff. liest, und sicherlich lassen sich auch solche nachdichtungen im deutschen unterrichte fruchtbringend verwerten; sind doch die originale für den schüler fast ebenso 'altdeutsch' wie die gedichte des 12n bis 15n jahrhunderts, für deren behandlung ja die schule heutzutage ebenfalls lediglich auf übersetzungen angewiesen ist. ähnlich verhält es sich mit den nachdichtungen von dialektgedichten; und auch hier wird Legerlotz' hochdeutsche wiedergabe einer reihe Klaus Grothscher lieder, die von dem ditmarsischen dichter selber als eine meisterleistung anerkannt worden ist, dem lehrer des deutschen die ersprieszlichsten dienste zu leisten vermögen.

40.

ÜBER DIE TITEL DER PROGRAMMABHANDLUNGEN.

Unter den regelmäszig wiederkehrenden arbeiten vieler bibliotheken nimmt mit den grösten raum ein und beansprucht verhältnismäszig am meisten zeit die katalogisierung der dissertationen und programme. betrug doch hier in Gieszen im geschäftsjahr 1887/88 unter 8938 katalogisierten zugängen die zahl obiger schriften nicht weniger als 4818. unter diesen allerdings ein teil, aber nur ein kleiner, noch aus 1886/87. besonders aber die ordnungsmäszige behandlung der programme macht unverhältnismäszig groszen aufwand von zeit nötig, viel mehr als der wissenschaftlichen bedeutung vieler dieser kleinen schriften entspricht und zwar vornehmlich aus zwei gründen, die wir hier kurz beleuchten möchten.

Die titel, so wie sie in dem alljährlich von der Teubnerschen buchhandlung in Leipzig versandten verzeichnis aufgeführt werden, stimmen doch nur in einer anzahl von fällen mit den wirklichen titeln der programme überein. einesteils treten nicht selten andere abhandlungen ein als zuerst angekündigt, andernteils werden bei der schluszredaction der arbeiten die titel oft noch verändert. bezieht sich letzteres auch meist nur auf einzelheiten, ohne dasz der inhalt geändert ist, so ist es doch bibliographisch nur correct, wenn die titelcopien für den katalog übereinstimmen mit den wirklichen titeln. zwar gibt genannte firma in einem zusatz nachträglich noch an, wo änderungen

eingetreten sind, aber eben in einer besondern doppelseitig bedruckten liste, die man daher zur correctur, etwa durch überkleben, nicht verwenden kann.

Da sich diese übelstände an und für sich nicht werden vermeiden lassen, so möchten wir die frage zur erwägung stellen, ob nicht die genannte buchhandlung nach eingang der programme noch ein zweites bibliographisch correctes verzeichnis herstellen könnte, das in der einrichtung ganz so bleiben könnte wie bisher, nur dasz auszerdem auch exemplare ausgegeben würden, die, um die lästige und oft recht zeitraubende arbeit der titelcopien den einzelnen bibliotheken zu ersparen, auf dünnerem papier nur einseitig bedruckt würden, um diese gummiert dann in die kataloge einkleben zu können. nur dürfte in diesen exemplaren der satz nur halb so breit sein wie bisher, also etwa zweispaltig sein, da die alphabetischen kataloge mancher bibliotheken, wie z. b. der universitätsbibliotheken Marburg und Gieszen, nicht die nötige breite haben, um zettel des bisherigen formats verwenden zu können. auch die beigabe eines alphabetischen und eines sachlichen registers würde manchem wohl erwünscht sein (vgl. Schnorr von Carolsfeld im centralblatt für bibliothekswesen IV 20). die mehrkosten, die dadurch entstünden, würden in anbetracht der arbeitsersparnis gewis gern von den beteiligten anstalten getragen werden. (die gleiche einrichtung besteht seit einiger zeit für die französischen thèses und die deutschen dissertationen, für jene besorgt von der bibliothèque nationale in Paris, für diese von der kgl. bibliothek zu Berlin.)

Dasz wir mit diesem wunsche nicht allein stehen, dafür spricht ein aufsatz Kochendörffers im centralblatt für bibliothekswesen II 96 und auch aus lehrkreisen selbst hat sich ein derartiges verlangen kund gethan; vgl. Bennhold im Dessauer programm 1886/87 nr. 631. letzterer gibt auch ein muster zu einer titelcopie, das nur in viel zu groszem format gehalten ist, als dasz es von besitzern von alphabetischen katalogen, die nicht wie der Hallenser, Marburger und Gieszener aus zetteln bestehen, sondern wie in Göttingen, Berlin und Breslau gebunden sind, benutzt werden könnte. auch dürften die titulaturen, die doch die auffindbarkeit nicht erleichtern, füglich wohl wegbleiben.

Letzteres bringt uns auf den zweiten punkt. gar oft nemlich fehlen auf den programmen die vornamen der betreffenden verfasser, während ihre titel fein säuberlich mitgeteilt sind. das mag denn ja für die angehörigen der schüler genügen; diese werden ganz genau wissen, wer der betreffende herr ist; anders aber steht es mit den bibliotheksbeamten.

In manchen fällen zwar läszt sich der vorname ganz oder zum teil noch aus dem programme selbst ermitteln; so fast stets bei den österreichischen programmen; in andern fällen aus früheren arbeiten desselben verfassers; z. b. 1886 nr. 42 [nach programm von 1881 heiszt der verfasser Eugen]; nr. 619 [nach der dissertation gleichen

titels heiszt der verf. Carl]; nr. 151 [nach progr. 1884 nr. 148 heiszt verf. Georg]; 1885 nr. 663 [verf. heiszt wohl Ernst]; 1884 nr. 437 [verf. heiszt wohl Gerhard], u. a. m.; derartige ermittelungen aber sind zeitraubend, besonders bei öfter vorkommenden namen. die lehrerverzeichnisse selbst lassen oft im stich, bringen auch den vornamen nicht.

Wo soll man aber im alphabetischen katalog, um nur die schlimmsten beispiele zu bringen — unsere sammlung ist weit umfangreicher — einordnen progr. 1885 nr. 355 (Schenck); 1886 nr. 366 (Weis); 229 (Weber); 130 (Lange); 102 (Vogel); 120 (König); 189 (Werner; 10 (Fischer); 24 (Müller I); 440 (Krüger); 507 (Müller); 510 (Hesse); 415 (Vogt); 1884 nr. 499 (Schneider). derartige abhandlungen sind einfach verloren; die betreffenden zettel kommen an den anfang des namens; kommt aber ein besteller und verlangt eine arbeit, deren verfasser Müller oder Schneider oder Lange oder Fischer oder Meyer heiszt, so wird ihm bedeutet, er möge erst den vornamen ermitteln, denn ohne den kann man den ganzen bezüglichen abschnitt des katalogs durchblättern, und das gibt bei öffentlichen bibliotheken einen oft bedeutenden zeitverlust. anderseits, was aber nur selten vorkommen wird, bestellt jemand eine schrift etwa von Carl Müller, weil er zufällig weisz, dasz der verf. so heiszt, so ist diese schrift doch nicht ohne oft grosze recherchen zu finden, wenn auf derselben selbst der vorname nicht angegeben ist und daher auch nicht auf der nach ihr angefertigten titelcopie für den alphabetischen katalog.

Wir richten daher hier die ergebene bitte an die herren verfasser von programmabhandlungen, sie mögen doch in zukunft stets ihren vollen vornamen zu ihrem namen setzen. sie ersparen durch diese kleine mühe manchen bibliotheksbeamten vieles doch oft fruchtloses suchen und machen ihre schriften viel leichter zugänglich, so dasz dieselben auch mehr nutzen stiften können.

Gieszen. Emil Heuser.

41.

G. M. Pachtler s. j. ratio studiorum et institutiones scholasticae societatis jesu per germaniam olim vigentes. tomus i. ab anno 1541 ad annum 1599 (monumenta germaniae paedagogica, herausgegeben von Karl Kehrbach. ii. band). Berlin, A. Hofmann & comp. 1887. VI u. 368 s.

Das vorliegende werk, dessen erster band hier veröffentlicht wird, soll, wie das vorwort sagt, das gesamte schul- und erziehungswesen der gesellschaft Jesu, von der stiftung des ordens bis auf unsere tage behandeln. mehr als fünf bände sind in aussicht gestellt. dem inhalte nach zerfällt das ganze werk in zwei hauptteile, das urkundenbuch und die fortlaufende darstellung der pädagogik der gesellschaft Jesu. das urkundenbuch behandelt in dem vorliegenden ersten bande die bis zum jahre 1599 ergangenen schul-

vorschriften und die frühesten schuleinrichtungen der gesellschaft Jesu in den ländern des alten deutschen reiches zu einer zeit, da man sich noch vielfach den überkommenen schulordnungen anbequemen muste. dieser erste band zerfällt wieder in drei teile. der erste teil bietet die päpstlichen privilegien, die vierte abteilung des instituts über das schulwesen, die eben dahin zielenden beschlüsse der generalcongregationen bis auf die gegenwart, die unterrichtsregeln für den provinzial und rector. der zweite teil enthält die mehr localen und speciellen oder von untergeordneten oberen ergangenen vorschriften über das schul- und erziehungswesen der gesellschaft Jesu bis 1599 in chronologischer reihenfolge, der dritte teil endlich die bis 1599 ergangenen allgemeinen vorschriften und stiftungsverträge der generäle, recesse, die vom general ergangenen verordnungen für collegien, für das Germanicum in Rom insbesondere, für convicte und seminarien überhaupt. die chronologie ist nicht mit pedantischer strenge festgehalten. wo der zusammenhang und die leichtere übersicht des stoffes es erforderten, ist auch späteres ohne bedenken eingefügt worden. die privilegien, die constitutionen, die studienregeln für provinziale und rectoren und die eigentliche ratio sind lateinisch und deutsch gegeben, alles übrige ist in der ursprache mitgeteilt. die textkritik ist mit möglichster schonung des originals, überhaupt aber mit groszer genauigkeit und sorgfalt zur anwendung gekommen. dasz sehr viel ungedrucktes hier zum gemeingut der wissenschaft wird und insbesondere die geschichte der pädagogik einen wesentlichen zuwachs an material erhält, ist bei der groszartigkeit des unternehmens beinahe selbstverständlich.

Welches ist aber nun der innere wert dieser regulative der gesellschaft Jesu? so fragt sich jeder, der nicht selbst Jesuit ist, unwillkürlich und immer von neuem während der lectüre. man könnte antworten: ein positiver und ein negativer. wie in einem spiegel erblickt man auf jeder seite die grundzüge unserer jetzigen schulorganisation und schuldisciplin. man erstaunt, mit welchem ernste, mit welcher strenge und ausdauer die Jesuiten von anfang an das erziehungs- und unterrichtswerk anfaszten, man begreift auch, warum sie in ihren leistungen die staatliche und städtische schule des 16n und 17n jahrhunderts weit übertrafen. wenn der staat im 18n und noch mehr im 19n jahrhunderte die zügel allmählich immer straffer angezogen hat, so näherte er sich dem vorbilde der Jesuiten. das französische gymnasium ist nach dem urteile der Franzosen selbst noch heute das wenig veränderte Jesuitencollegium, und sogar die einheitlichkeit der lehrpläne, prüfungen und berechtigungen des protestantischen gymnasiums, wie sie sich unter dem ministerium Altenstein in Preuszen ausbildete, ist im umrisse schon in diesen decreten der gesellschaft Jesu vorgezeichnet. wer wollte es uns auch verdenken, wenn wir das gute, das in denselben enthalten ist, uns aneignen! aber anderseits, welche äuszerliche, kleinliche, weltkluge überwachung des unterrichts und der disciplin vom standpunkte

eines einseitigen kirchlichen parteiinteresses aus steckt in diesen verordnungen der generäle und provinziale! wie ängstlich wird alles ferngehalten, was eine selbständige entwicklung der jungen geister befördern könnte! wie genau sind die bücher vorgeschrieben, die gelesen, die studien, die getrieben werden dürfen! kein eigner gedanke, kein praktischer versuch, kein selbständiger schritt ist erlaubt, alles wird von oben geregelt, alle sind gebunden, und die pädagogik als wissenschaft und kunst — erstarrt. das ist in der that das schicksal der Jesuitencollegien gewesen, wenn es auch der verfasser des vorliegenden werkes vielleicht nicht zugeben wird. für den staat des 19n jahrhunderts aber liegt darin eine ernste mahnung. die einheit der schulorganisation ist an sich etwas heilsames, aber wenn die freie bewegung der einzelnen schulanstalten darunter leidet, kann sie zum übel werden.

Leipzig. Franz Pfalz.

42.

Rethwisch, Conrad, jahresberichte über das höhere schulwesen. i. jahrgang 1886. Berlin, 1887. R. Gärtners verlagshandlung. III u. 368 s.

Die wissenschaftlichen jahresberichte erobern immer neue gebiete und mit recht, denn bei der groszen und sehr ins einzelne gehenden litterarischen productivität unserer zeit sehnt man sich nach festen punkten, um die sich die menge der erscheinungen übersichtlich gruppiert. die Achillesferse dieser unternehmungen ist freilich immer der grad der erreichten und erreichbaren objectivität, und die schwierigkeit wächst in dem masze als die wissenschaft der praxis nahe kommt. dies ist nun bei der pädagogik in hohem grade der fall.

In dem vorliegenden 1n jahrgange der jahresberichte über das höhere schulwesen kann man den drei ersten abschnitten, die von dr. Rethwisch selbst herrühren und 'schulgeschichte', 'schulgewalt' und 'schulbetrieb' betitelt sind, die anerkennung möglichster objectivität nicht versagen; weniger läszt sich dies zugeständnis den folgenden, den methodischen abhandlungen machen. schon 'deutsch und philosophische propädeutik' von professor dr. Jonas in Posen ist doch in einzelnen partien, z. b. in dem litteraturgeschichtlichen teile etwas spärlich ausgefallen. die frage: in wie weit kann und soll die litteraturgeschichte gegenstand des schulunterrichts sein? ist schon vom culturgeschichtlichen standpunkte aus eine so wichtige, dasz wir den einschlagenden schriften wohl eine eingehendere beurteilung hätten wünschen mögen. das latein von dr. H. Zimmer und dr. F. Müller in Salzwedel gibt eine gewisse abhängigkeit von der 'wissenschaftlichen' pädagogik der Herbartianer deutlich zu erkennen, dagegen zeigt das 'griechische' vom oberschulrat dr. von Bamberg in Gotha einen weiten überblick über die methodi-

schen bestrebungen und darum auch eine gröszere unbefangenheit. am wenigsten dürften 'französisch' und 'englisch' von dr. H. Löschhorn in Berlin der oben genannten forderung genügen. die phonetischen experimente haben wohl kaum die bedeutung, die ihnen beigelegt worden ist. allerdings ist die methode der neuern philologie am meisten in der gährung begriffen, und darum ist die objective wertschätzung der einzelnen bestrebungen jetzt noch kaum zu verlangen. einfacher und deshalb auch leichter darstellbar ist die methodische entwicklung bei geschichte, geographie und naturwissenschaft, denn hier gibt die systematische anordnung doch in der hauptsache die richtung an. den bericht über die geschichte hat dr. Schmiele in Berlin übernommen, aber nicht geliefert, er erscheint erst im nächsten jahre. 'geographie' ist von dr. O. Bohn in Berlin, 'naturbeschreibung und chemie' von dr. E. Loew in Berlin ausführlich und gründlich bearbeitet worden. der bericht über mathematik und physik hat wie der über geschichte für den vorliegenden jahrgang nicht fertig gestellt werden können. 'zeichnen' von F. Flinzer in Leipzig, 'gesang' von prof. dr. H. Hellermann und 'turnen' von prof. Euler machen einen würdigen beschlusz dieses ersten jahrganges. möge das unternehmen die förderung finden, die es in reichem masze verdient!

Leipzig. Franz Pfalz.

43.

Deutsche grammatik für die unter- und mittelclassen der höheren schulen. nach seiner 'methodik des deutschen unterrichts'. bearbeitet von dr. O. Boehm, oberlehrer. II. teil: quinta bis obertertia. vollständige grammatik. zweite verbesserte auflage. Wismar, Hinstorffsche hofbuchhandlung, verlagsconto. 1887.

Von dieser deutschen grammatik, die in erster auflage 1882 erschien und seiner zeit in den jahrbüchern recensiert wurde, hat der verfasser den zweiten teil, die vollständige grammatik für quinta bis obertertia gegen ende vorigen jahres in zweiter, verbesserter auflage herausgegeben. die erste ausgabe wurde geschrieben vor dem erscheinen der neuen lehrpläne für die höheren schulen, in denen zum ersten male amtlich die notwendigkeit eines besonderen deutschgrammatischen unterrichts in bestimmten grenzen anerkannt worden ist. diese grenzen werden von der genannten grammatik strenge inne gehalten. auch sie behandelt das deutsche nicht wie eine erst zu erlernende sprache, auch nicht wie eine quelle von beispielen zur logik, sondern gibt nur die grundlage, die wichtigsten gesetze für ein bewust richtiges sprechen und schreiben. die darstellung dieser gesetze ist auch in der zweiten auflage in laut-, wort- und satzlehre gegliedert, und in jedem teile ist durch vorsetzung der classenzahlen angegeben, was auf quinta, auf quarta, auf tertia durchzunehmen ist.

jede regel ist durch gut gewählte beispiele veranschaulicht. so ist die grammatik auch in dieser zweiten, im einzelnen mehrfach verbesserten auflage warmer empfehlung wert. bei dieser gelegenheit möge hier noch ein wunsch geäuszert werden, welcher die der grammatik beigegebenen übungshefte betrifft. der verfasser sollte die interpunctionslosen stücke zur probe für das verständnis der interpunctionsregeln noch bedeutend vermehren oder solche in gröszerer menge allein herausgeben. sie würden auf den drei untersten classen einem fühlbaren bedürfnis abhelfen. denn jeder lehrer macht die erfahrung, dasz dictieren schon teilweise die interpunction durch den tonfall an die hand gibt. er kann nur dann erkennen, ob die regeln verstanden sind, wenn der schüler interpunktionslose stücke abschreibt und dabei zugleich interpungiert.

Hagen i. W. W. Bötticher.

44.

BERICHT ÜBER DIE ZWEITE HAUPTVERSAMMLUNG DES DEUTSCHEN EINHEITSSCHULVEREINS IN KASSEL

am 4 und 5 april 1888.

Nachdem am abend des 3 april eine zwanglose vereinigung der fremden unter einander und mit Kasseler herren, namentlich den mitgliedern des dortigen ortsausschusses (gymnasialdirector dr. Heussner, oberlehrer Manns, gymnasiallehrer dr. Bleckmann und Stern) im hotel Royal stattgefunden hatte, wurde am vormittage des 4 april bald nach 9 uhr die erste öffentliche sitzung im saale des Palaisrestaurant vom gymnasialdirector dr. Capelle-Hannover eröffnet.

Derselbe erteilte zunächst das wort dem gymnasialdirector dr. Heussner-Kassel, der als vorsitzender des ortsausschusses die erschienenen mitglieder des vereins[1] wie auch die gäste begrüszte, unter letzteren namentlich die beiden anwesenden departementsräte des Kasseler provinzialschulcollegiums, dr. Lahmeyer und Kannengiesser und den geh. regierungsrat dr. Kretschel. der redner gab dann der hoffnung ausdruck, dasz die bestrebungen des vereins durch die diesmalige versammlung wesentlich gefördert werden möchten, und wies hin auf die worte in dem allerhöchsten erlasz sr. majestät des kaisers Friedrich an den fürsten reichskanzler, worin auf die gefahren der halbbildung hingewiesen wird: worte, die ganz zu dem programm unseres 'deutschen einheitsschulvereins' passen.

Nach einigen geschäftlichen mitteilungen erhielt sodann das wort der gymnasiallehrer F. Hornemann-Hannover (erster schriftführer des vereins) zu einem vortrage über 'den gegenwärtigen stand der einheitsschulbewegung'.

[1] von den mitgliedern des vereins hatten die herren director dr. Frick-Halle, dr. Steinmeyer-Aschersleben, dr. Richter-Jena, prof. dr. Berendt-Berlin, dr. Körting-Münster, dr. Rein-Jena ihr lebhaftestes bedauern schriftlich ausgesprochen, teils durch dringende und ganz unaufschiebbare amtsgeschäfte, teils auch durch krankheit am erscheinen verhindert zu sein. erst zu den verhandlungen des zweiten tages konnte auszer den in dem bericht genannten herr oberschulrat dr. Schiller-Gieszen erscheinen, der dann auch an den beratungen der geschlossenen vereinssitzung regen anteil nahm.

Der vortragende unterschied zwischen den beiden hauptarten der einheitsschule, welche gegenwärtig von verschiedenen seiten erstrebt werden.

Die erste stellt sich nach seinen ausführungen dar als eine fortsetzung und verschärfung des realschulkampfes. ihr wesen beruht in folgendem. zuerst soll die gesamte männliche jugend Deutschlands in der allgemeinen volksschule zusammen unterrichtet werden, damit, wie man sagt, schon die kleinen abcschützen erfüllt werden von dem bewustsein nationaler zusammengehörigkeit; dann sollen diejenigen, welche höherer bildung zustreben, in eine mittelschule übergehen, die bis zur berechtigung zum einjährigen heeresdienste reicht und ohne classische sprachen, jedenfalls ohne griechisch bleibt; endlich soll sich hieran eine in zwei oder drei zweige geteilte höhere schule schlieszen, welche zur hochschule zu entlassen berechtigt ist. von diesen zweigen der oberstufe, welche also der obersecunda und prima unserer höheren lehranstalten gleich stehen würde, soll nur einer griechisch haben; es gibt sogar entwürfe, nach denen die classischen sprachen überhaupt erst hier anfangen, also auf drei jahre beschränkt werden sollen. natürlich sollen alle zweige trotz ihrer groszen verschiedenheit unbeschränkte studienberechtigung haben. mehrere der hauptführer des realschulmännervereins haben sich für eine solche einheitsschule mit gabelung in den oberclassen ausgesprochen. Steinbart sagt z. b. darüber: 'man rücke den beginn des griechischen am gymnasium bis obersecunda und gable von da ab die anstalt in zwei abteilungen, von denen die eine kein griechisch hat, so bekommt man eine art einheitsschule; freilich wäre es, im grunde genommen, weiter nichts als ein realgymnasium mit griechischen parallelclassen von obersecunda an.' und auch diese parallelclassen würden sicher bald verschwinden; denn ein auf drei jahre beschränkter betrieb des griechischen ist ohne zweifel zwecklos. früher stritten also die vertreter des realgymnasiums um die gleichberechtigung mit dem gymnasium; so weit sie jetzt für eine einheitsschule der bezeichneten art eintreten, behalten sie dieses ziel nicht nur bei, sondern verbinden damit noch den kampf gegen das griechische, das herz und die seele der humanistischen bildung seit Goethe und Schiller, und damit den kampf gegen das gymnasium selbst.

Aber was würden die folgen sein, wenn dieser kampf gelänge? vor allem würde sich für alle hochschulstudien dieselbe schlimme erfahrung wiederholen, welche die regierung mit der erteilung der berechtigung zum studium der neuern sprachen, der mathematik und der naturwissenschaften an die zöglinge der realgymnasien gemacht hat. denn der eine zweig der höhern schule, welcher der classischen sprachen oder doch des griechischen entbehrt, würde den zugang zur hochschule viel leichter eröffnen als das heutige gymnasium, die zahl der akademisch gebildeten würde daher ins ungemessene wachsen unter gleichzeitiger verminderung der möglichkeit, dasz sie eine ihren kräften, ihrer vorbildung und den aufgewandten mitteln entsprechende stellung erhalten. wie schwere nationalökonomische und selbst politische gefahren sich daraus ergeben würden, hat auch der herr cultusminister von Gossler vor kurzem im abgeordnetenhause aus tiefer überzeugung hervorgehoben.

Aber wie die regierung einer berechtigungserweiterung der oberstufe, so würden die gebildeten stände der unterstufe dieser art der einheitsschule entschiedenen widerstand entgegensetzen. versuchte man die durchführung der sog. allgemeinen volksschule, so würde man nur bewirken, dasz sich privatinstitute bildeten, welche den anfangsunterricht der höhern berufskreise übernähmen.

Ebenso schwer wie diese socialen wiegen ferner die pädagogischen bedenken, welche der beschriebenen einheitsschule entgegenstehen. auf der unterstufe würden die allerverschiedensten elemente,

welche wir überhaupt im deutschen volke finden können, und auf der mittleren stufe wenigstens die jetzt in höhere bürgerschule, realgymnasium und gymnasium verteilten schüler zu gemeinsamem unterricht vereinigt sein, ein gedeihlicher gesamtunterricht wäre also aufs äuszerste erschwert. dazu kommt, dasz entweder die innerlich unvereinbaren aufgaben, zugleich für das praktische leben und für wissenschaftliche fachstudien vorzubilden, bis zur untersecunda einschlieszlich neben einander verfolgt werden müsten, oder auf der oberstufe eine wissenschaftliche vorbildung zu erstreben wäre, für welche der rechte unterbau fehlte.

Endlich würden wir der geschichtlichen entwicklung unserer gesamtcultur seit den letzten hundert jahren nicht richtig folgen, wenn wir eine solche einheitsschule durchführten, durch welche — beabsichtigt oder nicht, jedenfalls thatsächlich — das griechische aus unserer allgemeinbildung entfernt würde. wir müsten wieder aufgeben, was dem zeitalter Schillers und Goethes das gepräge unvergänglicher grösze und schönheit verliehen hat; wir müsten von den humanistischen studien entweder nichts oder gerade den lateinischen bestandteil beibehalten, der seit jener zeit zurückgetreten ist und unserm volksgeiste überhaupt weit fremder gegenübersteht als das griechische.

Dasz trotz so bedeutender bedenken der genannte einheitsschulentwurf anhänger findet, erklärt sich darans, dasz er manchen populären wünschen entgegenkommt, so dem doch nur teilweise berechtigten rufe gegen die überbürdung, dem bildungsehrgeize, der jetzt so viele junge leute in die universitätsfächer drängt, der abneigung mancher kreise gegen die humanistische bildung, besonders gegen das griechische, ferner dem unberechtigten wunsche, in die vorbildungsanstalten möglichst viel von der eigentlichen fachbildung zurückzuverlegen. auch in der seit kurzem von dem 'geschäftsausschusz für deutsche schulreform' in Berlin verbreiteten bittschrift an den herrn cultusminister von Gossler[2] wird diese art der einheitsschule vertreten. so sehr der vortragende daher mit letzterer darin übereinstimmt, dasz er eine besserung unseres schulwesens, besonders der höheren schulen, für notwendig hält, so lebhaft er sich dem wunsche anschlieszt, dasz die königl. preuszische regierung selbst schritte thue, um eine solche besserung herbeizuführen: der einheitsschule, welche die veranstalter jener bittschrift vertreten, musz er entschieden widersprechen.

Der vortragende hält ihr gegenüber nach wie vor diejenige einheitsschule für die richtige, welche der 'deutsche einheitsschulverein' anstrebt. Denn dieser will nur einen naturgemäszen abschlusz herbeiführen helfen für den jahrhunderte langen geschichtlichen werdegang, welchem unsere gymnasien und realgymnasien ihre entstehung verdanken. er strebt die tieferen grundlagen der wahrheit zu finden, welche in beiden enthalten sind, und sie für die schaffung einer neuen anstalt zu verwerten, welche mit keiner der beiden bestehenden zusammenfällt. er will keines der hauptelemente der cultur aufgeben, welche in langer geschichtlicher arbeit mit unserm volksgeiste zusammengewachsen sind; er will auch dem wandel unserer nationalen cultur seit 100 oder 150 jahren nicht halb und oberflächlich folgen, indem er nur die heimatlichen bestandteile unserer bildung, die realwissenschaften und die neueren sprachen, in ihrer verstärkten bedeutung anerkennt, sondern er will auch jenes ergebnis der groszen zeit Schillers und Goethes für die schulreform verwerten, dasz innerhalb des humanistischen teiles unserer bildung jetzt im griechischen, nicht mehr wie einst im lateinischen, der schwerpunkt ruht. er sucht ferner nicht einheit herzustellen, wo sie den geschichtlich gewordenen unterschieden der gesellschaftskreise und den forderungen der pädagogik widerspricht,

[2] abgedruckt in diesen jahrb. heft 4, s. 266 ff.

sondern nur da, wo natürliche sociale und vor allem pädagogische bedürfnisse sie fordern, nemlich für alle berufe mit wissenschaftlicher fachbildung, aus denen ja zugleich auch alle höheren staatsbeamten hervorgehen.

Der deutsche einheitsschulverein befaszt sich also zunächst überhaupt nicht mit einer neuordnung des gesamten schulwesens wie der berliner ausschusz für deutsche schulreform, sondern nur mit einer verschmelzung des realgymnasiums mit dem gymnasium. mittelbar freilich wird er doch dazu genötigt, alle schulen ins auge zu fassen. denn eine höhere einheitsschule in seinem sinne setzt als notwendige ergänzung neben sich eine mit genügenden berechtigungen ausgestattete, wirklich den bedürfnissen des gebildeten mittelstandes entsprechende realschule voraus, welche eine höhere, aber nicht für wissenschaftliche fachstudien, sondern für das praktische leben befähigende bildung gewährt.

Die von ihm erstrebte verschmelzung des gymnasiums mit dem realgymnasium aber hält er für möglich: nicht indem man die stundenpläne beider schularten äuszerlich in einander schiebt, auch nicht, indem man fragt, welcher wissensstoff dem philologen, dem mediciner, dem techniker usw. besonders nützlich ist und alle diese sonderbedürfnisse dann zu einem groszen brei zusammenrührt, sondern indem man die grundlagen der wahrheit in beiden schularten, das heiszt ihre eigentümlichen vorzüge, sucht und sie in einer neuen höheren lehranstalt zu vereinigen strebt. er erkennt an, dasz die lehrverfassung des realgymnasiums mehr gelegenheit gibt zu einer wirksamen pflege des auges und der anschauung, zu einer reichen und kräftigen entwicklung des inductiven denkens und einer einführung in die zum verständnis der gegenwart und zur auffassung der natur und des wirklichen lebens erforderlichen wissensgebiete. dagegen gewährleistet die lehrordnung des gymnasiums eine tiefere und umfassendere einführung in den geschichtlichen werdegang, als dessen endglied die gegenwart zu verstehen ist, und in die geistige eigenart fremder, unter weit abweichenden bildungseinflüssen erwachsener culturvölker, bietet mehr und stärkere antriebe dar zur pflege des deductiven denkens und des sinnes für das idealschöne, wie es namentlich aus den herlichsten erzeugnissen der hellenischen kunst hervorleuchtet.

Eine vereinigung dieser vorzüge beider schularten mit einander ohne aufgabe der beiden gemeinsamen vorzüge ist nicht allein möglich, sondern geschichtlich notwendig und daher bereits im vollzuge begriffen; der deutsche einheitsschulverein will nur weiterführen und vollenden helfen, was der gang der dinge schon vorbereitet und begonnen hat. in dem gegenwärtigen stand der pädagogik und didaktik, namentlich so weit sie von Herbarts einwirkung ausgehend eine innere umwandlung unseres höheren schulunterrichts erstrebt und anbahnt, liegen die fruchtbarsten keime für eine einheitsschule im sinne des vereins.

Unablässig dringen unsere tüchtigsten schulmänner auf eine vereinfachung und verknüpfung des lehrstoffes, durch die allein die fülle des wissens, welches die gegenwart bietet, zu wahrer bildung verarbeitet werden kann; in steigender vollkommenheit wird auch von philologen schon jetzt das auge und die anschauung gebildet, und unser hochentwickeltes kunstgewerbe liefert von tag zu tag mehr und bessere anschauungsmittel. nicht minder eifrig strebt man nach ausdehnung der inductiven lehrform auch im sprachlich-geschichtlichen unterricht, besonders in der grammatik; vielfach verknüpft der unterricht bereits auch die entlegeneren gegenstände mit der heimat und der gegenwart; in der regel werden die schriftsteller nicht mehr blosz grammatisch, sondern gleichmäszig nach form und inhalt er-

läutert, und bilder des wirklichen lebens daraus entwickelt. wir brauchen alle diese anfänge nur weiter zu fördern, dann kommen wir von selbst zu dem gewünschten ziele. diese fördernde arbeit liegt aber vor allem auf dem gebiete der lehrordnung und der lehrweise, erst in zweiter linie erscheint eine verhältnismäszig geringe umgestaltung der im heutigen gymnasium bestehenden stundenverteilung an die einzelnen lehrfächer notwendig. die mathematik bedarf vier wochenstunden in allen classen, das zeichnen musz mit zwei wochenstunden als pflichtfach bis II[a] einschlieszlich, in I als freiwilliges fach fortgeführt, das englische von II[b] ab mit zwei wöchentlichen stunden für alle schüler in den stundenplan eingefügt werden. die kosten dieser erweiterungen wird vorzugsweise das latein zu tragen haben, dessen bedeutung für unsere gesamtcultur gegen frühere jahrhunderte erheblich gesunken ist. aber auch diese forderungen enthalten nichts unerhörtes, den bestehenden gymnasiallehrplan umstürzendes; an manchen schulen, unter andern in Baden und in der provinz Hannover, sind bereits verwandte unterrichtsordnungen in geltung.

Um zum schlusz anzudeuten, wie er sich die durchführung dieses reformwerkes denkt, hebt der vortragende zunächst nochmals hervor, dasz es in erster linie ein methodisches ist: reform der methode ist aber unmöglich ohne reform der lehrervorbildung. es wäre daher mit groszer freude zu begrüszen, wenn die königl. staatsregierung mit den hierzu nötigen neuschöpfungen eine verjüngung unseres höheren schulwesens einleitete, wenn sie fachprofessuren der pädagogik an den universitäten in genügender menge begründete und die zahl der für die praktisch-pädagogische vorbildung bestimmten seminare so weit erhöhte, dasz alle schulamtscandidaten dieselben ein jahr besuchen könnten. — Ferner aber müsten die schweren hemmungen beseitigt werden, welche aus der einfügung der sogenannten schulberechtigungen innerhalb des lehrgangs dem unterrichtsbetriebe erwachsen: nur an die abgangsprüfung sollten solche berechtigungen geknüpft sein. dann würden auch manche vom studium ferngehalten werden, die sich jetzt nur deshalb dazu entschlieszen, weil sie in dem streben nach der berechtigung zum einjährigen heeresdienste zu alt geworden sind, um noch in eine andere laufbahn überzugehen.

Endlich ist mit allem nachdruck darauf hinzuweisen, dasz die ausführung auch einer so maszvollen reform, wie sie der deutsche einheitsschulverein anstrebt, nicht plötzlich eintreten kann und darf. nur die allgemeinen ziele lassen sich vorerst feststellen, die durchführung musz langsam und unter fortwährender prüfung durch versuche geschehen. langsam musz der sinn und das verständnis für die methodische reform verallgemeinert, langsam das nötige lehrermaterial herangezogen, langsam der lehrplan durch praktische versuche in den einzelheiten festgestellt, langsam endlich eine schule nach der andern je nach bedürfnis und möglichkeit in die neue form übergeführt werden. wollte man mit einem male alle realgymnasien in höhere einheitsschulen umwandeln, welche hochflut von studierenden würde sich dann zu den universitäten drängen! auch die reform der realschulen, welche für höhere gewerbliche berufe vorbereiten sollen, musz neben der der vorbildungsschulen für wissenschaftliche fachstudien herlaufen, da sich beide entwicklungen gegenseitig voraussetzen; aber auch diese reform ist schwierig und nicht mit einem schlage durchführbar. deshalb bezeichnet der vortragende für den augenblick nur folgende drei punkte als wünschenswert und ruft die wirksame hilfe einer hohen königl. regierung dafür an:

1) die begründung von fachprofessuren für pädagogik und von pädagogischen seminarien in ausreichender zahl;

2) die beseitigung der hemmung, welche die erziehende

und unterrichtende thätigkeit der schule durch die einfügung von schulberechtigungen innerhalb des lehrganges erfährt;

3) die erteilung der erlaubnis an einige höhere lehranstalten, ihren lehrplan und ihren unterrichtsbetrieb im sinne des deutschen einheitsschulvereins umzugestalten.

Zum schlusz teilt der vortragende noch ein schreiben des oberschulrats dr. von Sallwürk-Karlsruhe mit, worin derselbe seine ansicht über eine reform der gymnasien darlegt und erklärt, er sei mit dem von G. L. Hornemann im zweiten heft der 'schriften des deutschen einheitsschulvereins' ('die zukunft unserer höheren schulen') gesagten einverstanden, wünsche nur noch eine straffere zusammenziehung des stoffes.

An den mehr als einstündigen vortrag[3] schlosz sich eine verhandlung über 'schluszsätze', welche von G. L. Hornemann aufgestellt und gedruckt den anwesenden vorgelegt waren, in denen sich die hauptgedanken des vortrages kurz zusammengefaszt fanden. die debatte betraf mehrfach unbedeutendes, die fassung der einzelnen sätze usw., so dasz nur das sachlich wichtige hier mitzuteilen ist. zunächst ist es vom interesse, dasz der

Realgymnasialdirector dr. Wittich-Kassel sich das wort erbat zu der thatsächlichen bemerkung, dasz der realschulmännerverein als solcher keine einheitsschule anstrebe, deren grundlage die allgemeine volksschule sei; diese gedanken seien zwar im realschulmännerverein besprochen, hervorragende mitglieder desselben vertreten sie, aber nicht der verein selbst.

Sodann betonte gymnasialdirector und professor dr. Uhlig-Heidelberg, dasz gegenüber aller theorie nur die erfahrung beweisen könne. so geben für das wichtige bedenken gegen die von manchen realschulmännern angestrebte einheitsschule, dasz der humanistische unterricht bald in die brüche gehen würde, die schulen Skandinaviens, welche der redner im herbst 1887 kennen gelernt hat, gewisheit. dort ist jenes ideal ungefähr verwirklicht: gemeinsamer unterbau, dann verschiedenartiger aufbau, lateinlos, lateinisch, latein-griechisch; latein beginnt auf der stufe unserer tertia, griechisch in unter- oder obersecunda; bei solch erheblicher kürzung — trotz der ziemlich groszen stundenzahl — können entweder die fundamente nicht genügend gelegt oder es musz oben gekürzt werden. in Skandinavien hat man letzteres gewählt und hat daher im lateinischen auf Tacitus und Horaz satiren verzichtet, kommt in der griechischen lectüre nur bis zu Homer und Xenophon und in beiden sprachen ist der unterricht nie frei von fortwährender behandlung der elementarsten grammatikalien. infolge dessen sind diese studien trotz der tüchtigkeit und des eifers der lehrer für die schüler höchst unerfreulich und werden wahrscheinlich noch mehr beschränkt und demnächst ganz abgeschafft werden. diese meinung teilen auch die dortigen pädagogen selbst, manche wünschen auch, dasz gleich jetzt der classische unterricht ganz aufgehoben werde, weil dann eine heilsame reaction eintreten werde. — Vor ähnlichen dingen haben wir uns in Deutschland zu hüten und zur erhaltung der blüte unserer cultur den wert der humanistischen studien stets zu verteidigen. auszer denen, welche die alten sprachen und namentlich das griechische ganz beseitigen wollen, sei auch die lauheit gar vieler zu bekämpfen: auf keinem gebiete sei heutiges tages lauheit gestattet, auch nicht gegenüber den schulfragen, auch da müsse jeder auf seinem platze stehen.

Mit bezug auf den von G. L. Hornemann betonten vorzug des real-

[3] die drei in Kassel gehaltenen vorträge werden in ihrem vollen wortlaute im vierten hefte der 'schriften des deutschen einheitsschulvereins' (Hannover, C. Meyer) erscheinen.

gymnasiums, dasz auf demselben das inductive denken umfassender und kräftiger entwickelt werde, bemerkte

Oberschulrat dr. Wendt-Karlsruhe, dasz doch z. b. der physikalische unterricht sich sehr dogmatisch betreiben lasse und auf manchen realschulen so betrieben werde, umgekehrt der grammatische unterricht sehr inductiv.

Ebenso erklären prof. L. Meyer-Tübingen und prof. Barckhausen-Hannover (technische hochschule), dasz nach den erfahrungen, die sie an ihren hörern machten, die naturwissenschaften auch auf realschulen oft sehr deductiv gelehrt, ja die schüler oft eingepaukt und zum lernen von zu vielen einzelheiten angehalten würden.

Die frage der beibehaltung des griechischen in der zu erstrebenden einheitsschule erklärte sodann

Prof. L. Meyer-Tübingen für die allerwichtigste; vor 20 jahren würde freilich ein streit darüber nur belacht sein, heute aber sei die lage schon geradezu gefährlich. infolge der vielen berechtigungen des realgymnasiums sind schon in den gebildeten ständen, unter den höheren beamten viele männer, die kein griechisch verstehen; so kommen in Württemberg die forstbeamten, die lehrer der mathematik und naturwissenschaften meistens von realgymnasien, ja sogar von 10jährigen realschulen ohne latein! chemie studiert kaum noch einer, der griechisch gelernt hat, häufig aber auch solche, die kein latein können! männer mit solcher vorbildung würden auch docenten und professoren, da mit der zeit immer mehr in den naturwissenschaftlichen fächern nur nach den fachleistungen gefragt werden wird. so werden mit der zeit immer mehr professoren ohne kenntnis des griechischen da sein, die natürlich auch nicht mehr für die notwendigkeit des griechischen als vorbildung des akademischen studiums eintreten werden; den naturwissenschaftlern folgen dann die mediciner und die juristen und dann kommt das griechische endlich in die stellung, die heute das hebräische hat. mit dem griechischen aber steht und fällt das humanistische gymnasium; wollen wir dies fach erhalten, dann müssen wir aber auch die mängel des jetzigen gymnasiums nicht verkennen. gegen dasselbe herscht namentlich deshalb eine so starke gegnerschaft, weil vielen seiner abiturienten die fähigkeit fehlt, naturwissenschaftliche und mathematische dinge schnell zu verstehen, was freilich nur an der lehrweise liegt, deshalb auch durchaus nicht alle gymnasien trifft; diesem übelstande musz aber allgemein abgeholfen werden, die schulung in dieser beziehung musz der in classischer sprachbildung als ebenbürtig angesehen werden, dann kann auch das griechische gehalten werden.

Betreffs der ansicht des vortragenden, die lehrweise sei namentlich nach Herbarts und Perthes' fruchtbaren anregungen zu bessern, bemerkt

Oberschulrat dr. Wendt-Karlsruhe, dasz doch manche anhänger Herbarts durch den schematismus eher geschädigt seien und die einseitige theorie zu sehr hervorkehren; ganz ausgezeichnete lehrer gebe es vielfach, die sich nie um Herbart gekümmert haben. und Perthes habe auch manches angreifbare behauptet und manches vortreffliche in seinen theorien sei nicht ganz neu; jedenfalls sei diese richtung nicht identisch mit pädagogischem streben überhaupt. wohl sei pädagogische bildung zu fordern, aber es sei jedem zu überlassen, woher er sie sich hole.

Auch prof. dr. Vaihinger-Halle weist darauf hin, dasz die Herbartsche pädagogik viele einseitigkeiten biete, dasz seine didaktik bei ihren groszen vorzügen doch auf einer nach dem heutigen stande der wissenschaft ganz unhaltbaren philosophischen grundlage beruhe.

Anderseits hebt gymnasialdirector dr. Heussner-Kassel hervor, dasz bei besserung der lehrweise jedenfalls auf Herbart zurückgegangen werden müsse; die pflege des inductiven verfahrens durch ihn und die bestimmt ausgebildete didaktische methode Perthes' seien anzuerkennen.

Ebenso betont gymnasiallehrer Hoffmann-Gütersloh, dasz der aufschwung der heutigen pädagogik allein dem wiederaufleben Herbarts zu verdanken sei.

Hinsichtlich der vorbildung des höheren lehrerstandes, namentlich durch pädagogische seminarien, wünscht

Gymnasiallehrer Leonhard-Bochum, dasz die praktische vorbildung der candidaten von dem wissenschaftlichen studium getrennt werde; die wissenschaftliche ausbildung müsse mit dem staatsexamen schlieszen, darauf müsse eine wohlgeordnete ausbildung in pädagogischer und didaktischer hinsicht, theoretisch und praktisch, folgen, sodann ein zweites examen.

Prof. dr. Vaihinger-Halle ist der meinung, es würden an den universitäten viel zu wenig pädagogische vorlesungen gehalten; allgemeine geschichte der pädagogik, sowie psychologie und ethik als grundlage der pädagogik seien nötig.

Die forderung Hornemanns, alle schulberechtigungen, besonders die zum einjährigen heeresdienst, an die abgangsprüfung zu knüpfen, hält

Prof. dr. Pfitzner-Parchim für eine ungerechtigkeit, weil dadurch ja die schüler der höheren einheitsschule in dieser hinsicht schlechter gestellt seien als die schüler der mittelschule; wogegen

Prof. Barckhausen-Hannover betont, dasz gerade die 'ungeeigneten elemente', welche nur des 'scheines' wegen die schule besuchen, von der höheren einheitsschule abgestreift und ferngehalten werden müsten, was aber nur durch solches mittel möglich sei.

Oberlehrer dr. Benecke-Bochum macht darauf aufmerksam, dasz die einrichtung eines besondern examens für solche, welche eventuell früher von der einheitsschule abgehen wollen, die mit solcher forderung etwa verbundene härte genügend mildern würde.

Die forderung, dasz zeichnen bis II^a einschlieszlich als pflichtfach eingeführt werde, hält

Reallehrer Grau-Stade für nicht weitgehend genug, vielmehr müsse es als pflichtfach durch die ganze schule geführt werden.

Dagegen will prof. dr. Pfitzner-Parchim es — wie jetzt auf den preuszischen gymnasien — von III^b an facultativ sein lassen, weil nur dabei etwas geleistet werden könne. aber schon in der vorschule sei damit zu beginnen, weil da schon nachahmungstrieb sich rege.

In bezug auf den naturwissenschaftlichen unterricht wünscht prof. dr. Vaihinger-Halle eine änderung in der stoffverteilung insofern, als ihm die behandlung der beschreibenden naturwissenschaften auch auf den oberen stufen für die allgemeine vorbildung nötig erscheine, da der unterricht in den unteren classen nicht genüge, die biologischen und physiologischen verhältnisse vielmehr erst in den oberen classen zu verstehen seien. ebenso sei die einführung in die grundlagen der analytischen geometrie erforderlich.

In einem schluszworte betont sodann gymnasiallehrer Hornemann die erfreuliche übereinstimmung, die sich in der grundrichtung während der ganzen debatte gezeigt habe, da diejenigen punkte, in betreff deren sich verschiedene ansichten geltend gemacht hätten, solche seien, über die ein abschlieszendes urteil schwer zu fassen sei. er habe seine bestimmtere auffassung der allgemeinen idee nach seiner gegenwärtigen einsicht gegeben, verlange aber nicht, dasz alle von ihm vorgetragenen ansichten vom vereine geteilt werden, sondern betrachte sie zunächst nur als grundlage der verhandlung. weitere besprechungen sollen dazu helfen, eine einigung auch in den einzelheiten zu erzielen; eine sich entwickelnde idee, wie die der einheitsschule, könne vorerst nur in den allgemeinen grundzügen feststehen und bedürfe weiteren ausbaus.

Die schon erwähnten 'schluszsätze' wurden in der am zweiten versammlungstage stattfindenden geschlossenen sitzung der mitglieder des

'deutschen einheitsschulvereins' unter benutzung der in der obigen besprechung gegebenen anregungen noch einer eingehenden prüfung und verhandlung unterzogen und schlieszlich in folgendem wortlaut angenommen:

1. Eine einheitsschule, welche die niederen schulen mit den höheren so verschmilzt, dasz jene den unterbau für diese bilden, ist zu verwerfen. dagegen ist zu wünschen, dasz an stelle des gymnasiums und des realgymnasiums eine die wesentlichen vorzüge beider vereinigende höhere einheitsschule trete, welche geeignet ist, als allgemeine vorbildungsschule für alle berufe mit wissenschaftlicher vorbildung zu dienen.

2. Als vorzüge der realgymnasien vor den gymnasien der meisten deutschen staaten sind anzuerkennen: eine wirksamere pflege des auges, eine reichere entwicklung des beobachtungsvermögens und eine stärkere hervorhebung der neueren sprachen. die schwäche der realgymnasien liegt in der unzureichenden berücksichtigung des classischen altertums und damit einer der wichtigsten grundlagen der modernen und unserer deutschen cultur.

3. Die höhere einheitsschule musz sich jene vorzüge aneignen, ohne die bewährte grundlage des humangymnasiums, insbesondere ohne die pflege des griechischen zu gefährden.

4. Dazu ist vor allem eine fortschreitende besserung des lehrplans und der lehrweise notwendig, welche in dem heutigen stande der pädagogik und didaktik den fruchtbarsten boden findet. eine den anregungen derselben entsprechende umwandlung des unterrichts an den höheren lehranstalten ist bereits in der entwicklung begriffen.

5. Um dieselbe weiterzuführen und zu vollenden, ist vor allem zweierlei erforderlich: 1) besserung der theoretisch- und praktisch-pädagogischen vorbildung des höheren lehrerstandes, 2) beseitigung der hemmung, welche die unterrichtende und erziehende thätigkeit der schule durch das berechtigungswesen erfährt. denn die einfügung von schulberechtigungen innerhalb des lehrganges hindert eine einheitliche gestaltung des lehrplans, bewirkt, dasz viele schüler nur eine teilbildung ins leben mitnehmen, und führt eine nachteilige überfüllung der unteren und mittleren classen, noch dazu oft mit ungeeigneten schülern, herbei. alle schulberechtigungen, besonders die zum einjährigen heeresdienst, sollten daher an die abgangsprüfung geknüpft werden, eine masznahme, durch welche zugleich weniger geeignete elemente leichter von wissenschaftlichen fachstudien fern gehalten werden würden.

6. Behufs dieser reform ist nur eine verhältnismäszig geringe änderung in der verteilung der lehrstunden an die unterrichtsfächer erforderlich, für welche u. a. die gymnasien des groszherzogtums Baden und der provinz Hannover die richtung angeben können. als hauptpunkte dieser änderung erscheinen: fortführung des obligatorischen zeichnenunterrichts über die quarta hinaus, einführung des englischen als pflichtfach von untersecunda ab, gewährung von vier wochenstunden an die mathematik in allen classen.

7. Der raum für diese umgestaltung wird hauptsächlich durch beschränkung des lateinischen zu gewinnen sein (s. weiter unten die 'schluszsätze' über 'das lateinische in der einheitsschule').

8. Die verschmelzung von gymnasium und realgymnasium kann und darf nicht auf einmal vollzogen werden. vielmehr ist zunächst nur zu wünschen, dasz einigen gymnasien gestattet werde ihren lehrplan nach obigen gesichtspunkten zu ändern; denn nur praktische versuche können endgültig die durchführbarkeit des obigen reformplans beweisen. —

(fortsetzung folgt.)

Ratzeburg. W. Vollbrecht.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

45.
ÜBER ENTSTEHUNG UND EINTEILUNG DER QUIN-SÄTZE.

Die gebräuchlichsten grammatiken wie die von Zumpt, Krüger, Seyffert, Heraeus, Holzweissig, Stegmann nehmen fast übereinstimmend eine scheidung der durch quin eingeleiteten sätze nach maszgabe der deutschen übersetzung mit 'ohne dasz (ohne zu)' oder mit 'dasz (zu)' an. allein diese einteilung ist wissenschaftlich nicht zu rechtfertigen. so werden, um nur eins anzuführen, 'non dubito quin' und 'nun multum (nihil) abest quin' fälschlich in eine kategorie zusammengeworfen, denn in beiden fällen wird zwar 'quin' durch 'dasz' übersetzt, aber in beiden fällen ist die natur der sätze eine verschiedene, weil sich hinter non dubito quin ein fragesatz, hinter non multum (nihil) abest [ab eo] quin ein folgesatz verbirgt. eine wissenschaftlich haltbare einteilung der quin-sätze läszt sich nur auf grund einer sichern feststellung des ursprungs von quin machen, und wiederum ergibt sich aus der richtigen ableitung die einteilung von selbst. diese aufgabe zu lösen ist der zweck gegenwärtiger arbeit.

Die partikel 'quin' ist, wie man wohl fast allgemein annimmt, durch zusammensetzung der alten ablativform 'qui' und der negation 'ne' entstanden. diese erklärung ist nun zwar an sich nicht falsch, aber doch auch nicht erschöpfend. gehen wir der sache auf den grund, so finden wir zunächst, dasz 'qui' sowohl ablativ des pronomen interrogativum 'quid' als auch ablativ des pronomen relativum 'quod' ist. dasz 'quin in der directen frage gebraucht werde, deuten die verfasser der genannten grammatiken sowie auch Dräger hist. synt. 2e aufl. II s. 663 an, aber dabei hat es sein bewenden, und eine einteilung der quin-sätze in 1) fragesätze, 2) relativsätze, auf deren notwendigkeit schon die verschiedene bedeutung von 'qui' hinweisen sollte und deren bestätigung bereits die beispiele 'non dubito quin' und 'non multum abest quin' versprechen, ist meines

wissens nirgends mit klaren worten aufgestellt worden. ein anderer, für die feststellung der bedeutung von 'quin' ganz wesentlicher umstand ist überhaupt noch gar nicht berücksichtigt worden. wir haben es nemlich nicht mit der partikel 'quine', sondern mit der partikel 'quin' zu thun, welche durch eine art apocope entstanden ist. welche veränderung nun die abwerfung des 'e' hinsichtlich der bedeutung mit sich bringt, können wir durch vergleichung mit der ganz analog gebildeten conjunction 'sin' erkennen. sin (entstanden aus si ne) heiszt ursprünglich 'wenn nicht' und geht dann in die bedeutung 'wenn aber' über, welche ein gegenteil bezeichnet. dieser übergang ist durch eine ellipse zu erklären und läszt sich am besten in der übersetzung 'wenn nicht vielmehr' darstellen. ferner bedeutet das fragewort 'an' (entstanden aus aisne) = 'oder aber, oder nicht vielmehr, ob nicht vielmehr (vielleicht)'. ebenso verhält es sich mit 'quin', welches ursprünglich heiszt 'wie nicht', dann aber übergeht in die bedeutung 'wie nicht vielmehr'.

Die durch quin eingeleiteten sätze sind meist einem hauptsatze bald enger bald loser untergeordnet; ihr inhalt ist ein positiver, aber der form nach enthalten sie eine negation, in welcher zugleich ein gegenteil ausgedrückt wird. da die negation ihre bedeutung nicht vollständig verliert, so weist der untergeordnete quin-satz fast immer zurück auf einen negativen[1] übergeordneten satz. (anders bei sin, wo das negative ganz verschwindet und kein untergeordneter satz eingeleitet wird.) wiederum fand der Lateiner in 'quin' diejenige conjunction, welche geeignet war einem negativen hauptsatze zu folgen. nach diesen erklärungen erscheinen natürlich bisherige annahmen wie die ansicht Zumpts § 570, dasz die in 'quin' liegende negation abundiere und nur die vorhergehende verneinung wieder aufnehme, als widerlegt.

Wie schon angedeutet sind die quin-sätze ihrer natur nach teils fragesätze, teils relativsätze, zu welcher letztern classe auch die zahlreichen beispiele gehören, in denen sich 'qui' mit dem ursprünglich relativen adverbium 'ut' vertauschen läszt. daher können wir ohne bedenken folgende einteilung aufstellen:

---

[1] scheinbar positiv ist der hauptsatz in zwei stellen, welche Gellius XVII 13, 5. 6 aus Quadrigarius annal. VI u. VIII anführt. die eine lautet 'Romam venit, vix superat quin triumphus decernatur', die andere 'paene factum est quin castra relinquerent atque cederent hosti'. ob Draegers behauptung (II s. 664), dasz 'quin' zuweilen, wenn auch erst seit dem jüngern Seneca, nach sicher positivem hauptsatze vorkomme, richtig ist, lasse ich dahingestellt sein. jedenfalls ist es bemerkenswert, dasz 'quin' in den beispielen aus bell. Alex. (s. 669) sowie aus Tacitus (s. 672) und Apulejus (ebd.) nach morari, prohibere und obsistere, also nach verben, welche an sich schon in gewissem sinne negativ sind, steht; der stelle aus Sen. benef. VI 7, 2 aber (s. 671) 'nam si quis coactus aliquid boni fecit, quin nos non obliget, manifestius est, quam ut ulla in hoc verba inpendenda sint' liegt eigentlich der negative hauptsatz zu grunde 'nulla in hoc verba impendenda sunt quin . . .'

quin leitet 1) fragesätze ein und ist zu übersetzen mit 'wie nicht vielmehr? warum nicht vielmehr? (ob nicht vielmehr?)', 2) relativsätze bzw. ut-sätze ein und ist zu übersetzen mit 'wie nicht vielmehr; welcher, e, es nicht vielmehr; dasz nicht vielmehr (ohne dasz vielmehr)'. die quin-sätze sind meist nebensätze, zuweilen aber auch hauptsätze.

Bevor ich nun dazu übergehe, diese einteilung durch beispiele zu rechtfertigen, will ich belege dafür geben, dasz in 'quin' eine adversative bedeutung liegt. zunächst musz ich auf Gellius hinweisen, welcher noct. Att. 17, 13 schreibt, dasz 'quin' auch in gegensätzen gebraucht werde. er legt wie es scheint darauf kein groszes gewicht, doch führt er folgende stelle aus Cato origg. l. II an: 'neque satis habuit quod eam in occulto vitiaverat, quin [dasz nicht vielmehr] eius famam prostitueret.' hieran mögen sich noch einige andere beispiele anschlieszen, worin 'quin' ebenfalls einen offenbaren gegensatz ausdrückt: Cic. de or. II 61, 249 'nam quod Sp. Carvilio graviter claudicanti ex vulnere ob rem publicam accepto et ob eam causam verecundanti in publicum prodire mater dixit: quin [warum nicht vielmehr] prodis, mi Spuri?' Liv. I 42, 2 'nec rupit tamen fati necessitatem humanis consiliis, quin invidia regni etiam inter domesticos infida omnia atque infesta faceret.' Tac. ann. VI 6 'quippe Tiberium non fortuna, non solitudines protegebant, quin tormenta pectoris suasque ipse poenas fateretur.' nicht überall kommt die adversative oder die negative bedeutung zur vollen geltung, daher übersetzt man 'quin' wohl ungenauer in fragesätzen durch 'warum nicht? dasz (ob)', in relativsätzen durch 'welcher, e, es nicht', in ut-sätzen durch 'dasz, ohne dasz'.

Die so eben angeführten beispiele sind aus Draeger entnommen, welcher hist. synt. (2e aufl.) II 663—673 den historischen gebrauch von 'quin' erörtert. auf diese sammlung durch behandlung aller stellen näher einzugehen ist natürlich überflüssig, daher beschränke ich mich darauf, solche beispiele herauszugreifen, welche den an das bedürfnis der schule sich anschlieszenden regeln in den grammatiken am meisten entsprechen.

I. quin in fragesätzen.

quin tritt uns zunächst in directen fragesätzen, also in hauptsätzen entgegen mit der bedeutung 'warum nicht vielmehr?' auszer der bereits angeführten stelle bei Cic. de orat. gehört u. a. hierher Liv. I 57, 7 'quin, si vigor iuventae inest, conscendimus equos, invisimusque praesentes nostrarum ingenia?'

Zur einleitung von indirecten fragesätzen dient 'quin' namentlich in den verbindungen 'non dubito; non est dubium; quis dubitat?' . . ., welche den begriff des 'zweifelns' enthalten und negierende oder fragende form angenommen haben. da

diese ausdrücke auch, wenn sie nicht negiert oder fragend sind, gewöhnlich mit fragewörtern z. b. quis, num (= ob, dasz), an (= ob nicht) construiert werden, so gehört auch 'non dubito usw. quin' in die classe der fragesätze.[2] wie ist nun aber 'non dubito quin' zu erklären? Zumpt § 540 sagt, non dubito quin domi sit bedeute = ich zweifle nicht, dasz er nicht zu hause sein sollte = dasz er zu hause ist. die sache verhält sich jedoch anders: non dubito quin domi sit heiszt eigentlich 'ich zweifle nicht, wie (warum) er nicht vielmehr zu hause sein sollte', und der gedanke würde vollständig lauten 'non dubito [num domi sit]; quin domi sit = ich zweifle nicht daran [ob er wirklich zu hause ist], wie er nicht vielmehr zu hause sein sollte', worin die unabhängige frage liegt 'wie sollte er nicht vielmehr zu hause sein?' wollte man aber 'non dubito quin' in positiver form ausdrücken, so müste man sagen 'dubito an = ich zweifle ob nicht vielmehr'. 'non dubito quin' bedeutet also in der wörtlichen übersetzung 'ich zweifle nicht, wie (warum) nicht vielmehr'; in der gewöhnlichen freieren: 'ich zweifle nicht ob [nicht vielmehr], ich zweifle nicht, dasz [nicht vielmehr].'

Ganz ähnlich wie nach 'non dubito = ich zweifle nicht' steht 'quin' auch nach 'non dubito = ich trage kein bedenken' z. b. Caes. b. g. II 2, 5 'tum vero dubitandum non existimavit, quin ad eos proficisceretur.'

Ein gegenstück zu den durch 'non dubito ... quin' eingeleiteten beispielen bildet Caes. b. g. I 4, 4 'neque abest suspicio, ut Helvetii arbitrantur, quin ipse (sc. Orgetorix) sibi mortem consciverit'. hier ist nicht, wie es in non dubito quin passend erscheint, eine ellipse anzunehmen, sondern es handelt sich um einen doppelt negierten substantivsatz, dessen positive form lauten würde 'est suspicio, an ipse . . .' quin bedeutet hier natürlich 'ob nicht [vielmehr], dasz'.

---

[2] Krüger gramm. d. lat. spr. II s. 785 faszt 'non dubito' als eine entschiedenheit des wissens ausdrückend und als gleichbedeutend mit certo scio auf, leugnet ferner, dasz 'non dubito quin' ein indirecter fragesatz sei und stellt diese construction zusammen mit der selteneren des acc. c. inf. die Krügersche auffassung ist in mehr als einer hinsicht falsch. zunächst ist 'quin' nach 'non dubito' im sinne von 'certo scio' nicht wohl zu erklären; die negation ist doch zu wesentlich als dasz sie auch nur in gedanken mit dem ebenfalls negativen bestandteil in 'dubito' zu einem positiven ausdruck verschmolzen werden könnte. dann weiter bleibt 'non dubito quin' seiner natur nach trotz Krüger immer ein indirecter fragesatz; es müste denn etwa jemand 'prohibeo ne' nicht zu den negierten finalsätzen oder 'gaudeo quod' nicht zu den causalsätzen rechnen wollen, weil 'prohibeo' und 'gaudeo' auch zuweilen mit dem acc. c. inf. verbunden werden. richtig mag es jedoch sein 'non dubito' in der construction mit dem acc. c. inf. durch 'scio' oder noch besser durch 'credo, existimo' zu erklären. wahrscheinlich ist es, dasz 'non dubito' mit dem acc. c. inf. in subjectivem sinne (bei Nepos stets mit dem futurum), dagegen mit 'quin' in objectivem sinne gebraucht wurde, wie sich denn auch z. b. 'gaudeo mit acc. c. inf.' und 'gaudeo quod' vermittelst der begriffe 'subjectiv' und 'objectiv' unterscheiden läszt.

Zu den indirecten fragesätzen gehören nun weiter verbindungen wie 'nihil causae est, quid causae est?' usw., ferner 'mirum quin' in ironischem sinne = non est mirum quin. als fragesatz ist auch 'quin' nach negiertem 'dico' aufzufassen Cic. Tusc. V 7, 17 'atqui alterum dici non potest quin [warum nicht vielmehr] ii, qui nihil metuant, nihil angantur, nihil concupiscant, nulla impotenti laetitia efferantur, beati sint . . .', denn es geht kurz vorher 'quod si est, qui . . . ducat, ex quo nec timor eum nec angor attingat, idemque si nihil concupiscat, nulla efferatur animi inani voluptate, quid est cur is non beatus sit'. aus diesem beispiel sehen wir deutlich, dasz zuerst 'cur non' steht, weil das 'non' blosz das folgende 'beatus' negiert und gefragt wird 'warum sollte der nicht glücklich sein?', während gleich darauf 'quin ii . . . beati sint', wobei sich die in 'quin' liegende negation auf den ganzen satz bezieht, die frage in sich enthält 'warum sollten nicht vielmehr diejenigen, welche . . . glücklich sein?' es möchte zwar sonst bedenklich erscheinen aus einem beispiel ein allgemeines gesetz folgern zu wollen, aber in diesem falle läszt sich doch der schlusz ziehen, dasz 'cur non' im sinne von 'quin', welches immer den ganzen satz umfaszt, dann gebraucht werde, wenn die negation sich auf einen satzteil oder ein einzelnes wort beschränkt, um so mehr als sich später bei besprechung der relativ- und ut-sätze diese beobachtung in ähnlicher weise wiederholen wird.

II. quin in relativ- bzw. ut-sätzen.

Weit häufiger und manigfaltiger als in abhängigen fragesätzen ist der gebrauch von 'quin' in relativen pronominal- und adverbialsätzen, d. h. in sätzen, wo 'qui' entweder eine form des pronomen relativum oder das relative adverbium 'ut', welches dann zur conjunction geworden ist, vertritt. diese sätze sind ihrer natur nach im allgemeinen folgesätze.

In wie weit 'qui' das prononomen relativum vertreten könne, darüber sind die ansichten verschieden. nach Seyffert § 264 anm. vertritt es fast nur den nominativus sing. des masculinums und des neutrums, selten des femininums; Zumpt § 538 gesteht noch den accusativus quod und den ablativus quo (nach dies) auf grund einiger classikerstellen, welche er anführt, zu; ebenso Heraeus u. a. von den casus obliqui aber heiszt es, sie würden durch das relativum mit non ausgedrückt. wie es sich mit dem genitivus und dativus sing. in dieser beziehung verhält, kann ich nicht beurteilen — obwohl es nicht unwahrscheinlich ist, dasz in dem bekannten beispiel Cic. Tusc. I 13, 30 'quod nulla gens tam fera, nemo omnium tam est immanis cuius mentem non imbuerit deorum opinio' sich non, im gegensatz zu fera und immanis, auf imbuerit beschränkt —; dasz aber 'quin' auch für den accusativus sing. des masculinums gebraucht worden ist, beweist Cic. de re publ. II 3, 6 'neque vero quisquam potest hostis advolare terra, quin eum non modo

adesse sed etiam quis et unde sit scire possimus'. vergleicht man hiermit den bei Seyff. § 264 anm. citierten satz 'cum nullo umquam congressus sum, quem non vicerim', so ergibt sich wiederum die beobachtung, dasz das relativum mit 'non' da steht, wo das verbum oder ein satzteil verneint werden soll, während 'quin' sich allemal auf den ganzen satz erstreckt. wie nun aber Cicero hier, weil es ihm bequemer war, quin eum für quem non gesetzt hat, warum sollte nicht er oder ein anderer autor unter ähnlichen verhältnissen quin eius und quin ei[3] für cuius non und cui non haben schreiben können?

Es mögen nun um der deutschen übersetzung willen einige beispiele folgen, wo in 'quin' eine form des pronomen relativum sich verbirgt. auch hier liegt der in rede stehenden partikel ein adversativer bestandteil, welcher sich mit der negation verbindet, zu grunde, wenn derselbe auch in den eigentlichen relativsätzen vielleicht weniger hervortritt als in fragesätzen und in ut-sätzen. so z. b. heiszt es bei Plaut. Bacch. 335 f. 'set qui praesente id aurum Theotimo datumst? populo praesente: nullust Ephesi quin sciat' = 'niemand ist zu Ephesus, dem dies verborgen geblieben wäre, der es nicht vielmehr wüste'. ähnlich wie nach nullus findet sich quin nach vorangehendem nemo bei Cic. accus. in Verr. III 59, 136 'verum esto: manifesta res est: nemo est quin [der nicht vielmehr] audisse se liquido diceret, locupletissimus quisque ac certissimus testis esset: nemo erat Sicilia tota quin sciret decumas esse praetoris: nemo quin audisset id Apronium dictitasse' — wo sich ein gegensatz zu dem in § 135 gesagten leicht erkennen läszt. nach quis steht quin Cic. ebd. V 22, 57 'hic mihi etiam audebit mentionem facere Mamertinae laudationis, in qua quam multa sint vulnera, quis est vestrum, iudices, quin intelligat?' mit diesem beispiel stelle ich zusammen Cic. de fin. V 22, 62 'quis est tam dissimilis homini, qui non moveatur et offensione turpitudinis et comprobatione honestatis? quis est qui non oderit lubidinosam, protervam adolescentiam . . .' hier steht 'qui non' statt 'quin' ohne zweifel nur deshalb, weil die verba 'moveatur, oderit' durch die negation hervorgehoben werden sollen — also wiederum eine bestätigung für die schon bei den fragesätzen gemachte beobachtung! vgl. auch Cic. pr. Flacco 25, 59 'quis enim erat qui non sciret in ornandis studiosiorem Mithridatem quam in spoliandis Trallianis fuisse?'

So viel über den nominativus sing. masculini. beispiele für andere casus und nach andern ausdrücken z. b. nihil, vix, aegre kann ich wohl übergehen; nur für den ablat. sing. 'quo' möchte ich noch einige anführen. letzterer kommt vor nach dies z. b. Cic. ad Att. I 1, 3 'dies fere nullus est quin hic Satyrus domum meam ventitet'. Cic. Brut. 88, 302 'nullum enim patiebatur esse diem

[3] bei Krüger II s. 810 finde ich citiert Cic. epp. fam. XII 19, 3 'litteras ad te numquam habui cui darem quin dediderim', wo offenbar 'ei' zu ergänzen ist.

quin aut in foro diceret aut meditaretur extra forum', sowie nach tempus z. b. Caes. b. g. V 55 'Treveri vero atque Indutiomarus totius hiemis nullum tempus intermiserunt, quin trans Rhenum legatos mitterent, civitates sollicitarent . . .' Caes. b. c. I 78 'nullum intercedebat tempus, quin extremi cum equitibus proeliarentur'. zu den beispielen für den abl. sing. rechne ich auch Cic. Phil. II 10, 23 'ego M. Bibulo, praestantissimo cive, consule nihil praetermisi, quantum facere potui, quin Pompeium a Caesaris coniunctione avocarem'.

Die eben citierte stelle zeigt uns 'quin' in etwas lockerer verbindung mit dem hauptsatze; wir können es entweder auf 'nihil' bezogen mit 'wodurch ich nicht vielmehr . . . hätte' übersetzen, oder auf 'nihil praetermisi' bezogen mit 'dasz ich nicht vielmehr . . .' letzteres ist wohl nötig bei Cic. ad Qu. fratr. III 3, 1 'praeterea de aqua, de via nihil praetermisi quadam epistula, quin enucleate ad te perscriberem'. wegen des losen zusammenhangs mit dem hauptsatze mögen jetzt noch folgende relativsätze erwähnung finden: Ter. Eun. 791 'nunquam accedo, quin [der ich nicht vielmehr, ohne dasz ich vielmehr] abs te abeam doctior'. ebd. 1092 'nunquam etiam fui usquam, quin [ohne dasz vielmehr] me amarent omnes'.

Nur lose ist nun 'quin' mit dem hauptsatze aber namentlich in solchen fällen verknüpft, in denen es das ursprünglich relative adverbium 'ut' enthält, wo also die durch 'quin' eingeleiteten sätze einen consecutiven sinn haben. relativsätze und ut-sätze, die eine folge ausdrücken, sind bei 'quin' eng verwandt; eigentlich liegt in jedem relativsatz auch schon das consecutive 'ut'. bemerkenswert ist es jedenfalls, dasz beim gebrauche von quin für das relativpronomen zuweilen noch 'is, id' des nachdrucks wegen hinzugesetzt wird, worauf Zumpt § 539 anm. aufmerksam macht, z. b. Cic. acc. in Verr. I 59, 154 'quis a signo Vortumni in circum maximum venit, quin is uno quoque gradu de avaritia tua commoveretur?' Cic. de nat. deor. III 13, 34 'innumerabilia sunt, ex quibus effici cogique possit nihil esse quod sensum habeat, quin id intereat'.

Häufig weist 'quin' auf hauptsätze zurück, welche auszer worten wie 'nemo, nihil, quis' usw. auch einen 'so'-begriff enthalten, z. b. Ennius, Alcumaeo fragm. 2, 46 (s. Draeger II s. 663): 'nemo est tam firmo ingenio et tanta confidentia, quin [dasz er nicht vielmehr] refugiat timido sanguen atque exalbescat metu'. Ter. Heaut. 675 'nil tam difficilest, quin quaerendo investigari possiet'. Sall. Iug. 63, 7 'novos nemo tam clarus neque tam egregiis factis erat, quin is indignus illo honore et quasi pollutus haberetur'. Cic. de n. d. II 9, 24 'quod quidem Cleanthes . . .: negat enim ullum esse cibum tam gravem, quin is nocte et die concoquatur' usw.

Sehr ausgedehnt und für die praxis des unterrichts besonders zu beachten ist der gebrauch von 'quin' in der bedeutung 'dasz

nicht vielmehr' nach den verbis, welche ein 'entferntsein' und ein 'zurückhalten' in verneinender form ausdrücken. der bessern übersicht wegen unterscheide ich hier drei classen: 1) quin nach non multum (paulum, nihil) abest, abesse non potest, abest non longe, haud procul abest u. a. 2) quin nach non prohibeo (impedio), non deterreo, non recuso; non mihi tempero, vix me contineo, retineri non possum u. a. 3) quin nach facere non possum, fieri non potest, effici non potest u. a.

1) quin nach non multum (paulum, nihil) abest u. a. ist zu erklären durch ergänzung von 'ab eo' und zu übersetzen durch 'es fehlt nicht viel, dasz nicht vielmehr'.

Beispiele: Cic. orat. 70, 233 'age sume de Gracchi apud censores illud: abesse non potest quin eiusdem hominis sit probos improbare, qui improbos probet'. Caes. b. g. V 2 'neque multum abesse ab eo quin paucis diebus deduci possint'. Liv. V 4, 14 'res repetentis legatos nostros haud procul afuit quin violarent'.

2) quin nach non prohibeo[4] (impedio), non deterreo, non recuso u. a. scheint zu erklären durch ergänzung eines satzes mit 'ne'; 'quin' steht dabei in sehr loser verbindung mit dem hauptsatze und läszt sich oft in einen selbständigen satz mit 'ja vielmehr, nein vielmehr' verwandeln.

Beispiele: Plaut. Amphitr. 1051 'neque me Iuppiter neque di omnes id prohibebunt [ne sic faciam ubi constitui] quin sic faciam ubi constitui' = weder Juppiter noch alle götter werden mich daran hindern, dasz ich so thue wie ich beschlossen habe, dasz ich nicht vielmehr so thue, d. h. ja ich werde vielmehr so thun'. Caes. b. g. II 3, 5 'tantumque esse eorum omnium furorem, ut ne Suessiones quidem, fratres consanguineosque suos . . . deterrere potuerint [ne c. h. c.] quin [dasz sie nicht vielmehr] cum his consentiant'. Cic. pr. Cael. 12, 30 'atque ego idem, qui haec postulo, quin criminibus, quae in hunc proprie conferuntur, diligentissime respondeam, non recuso [= ich weigere mich nicht es zu thun: nein, ich werde es vielmehr thun]'.

Ähnlichen sinn wie non prohibeo, non deterreo, non recuso hat mihi non tempero, vix me contineo, retineri non possum. auch hier liegt wohl ein satz mit 'ne' zu grunde, von welchem dann der durch 'quin' eingeleitete satz das gegenteil aussagt.

Beispiele: Caes. b. g. I 33, 4 'neque sibi homines feros ac barbaros temperaturos existimabat, quin [dasz sie nicht vielmehr] cum omnem Galliam occupavissent . . . in provinciam exirent atque inde in Italiam contenderent'. Ter. Eun. 859 'conservam? vix me contineo quin [dasz ich nicht vielmehr] involem monstro

---

[4] Krüger II s. 783 sieht in 'quin' nach den verben des 'verhinderns' die bezeichnung des negativen erfolges, indem 'das hindernis nicht von der art sei, dasz nicht dennoch geschehe, was gehindert werden sollte'. in den letzten worten gibt sich eine richtige ahnung von dem kund, was 'quin' eigentlich bedeutet.

in capillum'. Caes. b. g. I 47, 2 'conloquendi Caesari causa visa non est, et eo magis, quod pridie eius diei Germani retineri non potuerant quin [dasz sie nicht vielmehr] in nostros tela conicerent'.

3) quin nach facere non possum, fieri non potest u. a. ist wohl zu erklären durch ergänzung von 'aliter' und zu übersetzen: 'ich kann nicht anders handeln, es ist nicht anders möglich, dasz ich nicht vielmehr . . .'

Beispiele: Cic. ad Att. XII 27, 2 'eadem cotidie, quae iam iamque ipsa contrita sunt, tamen facere non possum quin [dasz ich nicht vielmehr] cotidie ad te mittam, ut tuas accipiam'. Cic. acc. in Verr. V 40, 104 'fieri nullo modo potest quin Cleomeni parceretur'.

Mit 'fieri non potest quin' findet man gewöhnlich als gegensatz zusammengestellt 'fieri non potest, ut', wie z. b. Seyffert § 264, 2 anm. 1 'fieri non potest quin te reprehendam = es ist unmöglich, dasz ich dich nicht tadeln sollte = ich musz dich durchaus tadeln; fieri non potest ut te reprehendam = es ist mir unmöglich dich zu tadeln = ich kann dich durchaus nicht tadeln'. die übersetzung ist zum teil falsch, denn 'es ist unmöglich, dasz ich dich nicht tadeln sollte' musz im lateinischen heiszen: 'fieri non potest, ut te non reprehendam'; während 'fieri non potest quin te reprehendam' bedeutet 'es ist nicht [anders] möglich, dasz ich dich nicht vielmehr tadeln sollte'. übrigens ist die ableitung von 'f. n. p. quin' und 'f. n. p. ut' eine verschiedene: fieri non potest ut steht in abhängigkeit von fieri, dagegen fieri non potest quin in abhängigkeit von der vorhergehenden negation. — An die wendung 'fieri non potest quin' möge sich nun die wichtige schon mehrfach erwähnte beobachtung anschlieszen, dasz die schriftsteller zuweilen 'ut non' setzen, wo wir 'quin' erwarten würden. der grund davon liegt wiederum darin, dasz ein einzelnes wort oder ein satzteil verneinend hervorgehoben werden soll, weshalb die entsprechende negation gewählt wird, in 'quin' dagegen bezieht sich die negation auf den ganzen satz. in 'ut non' verflüchtigt sich dann die adversative bedeutung von 'quin' ebenso wie z. b. in 'si non' die ausschlieszende von 'nisi'. von den beispielen über 'ut non' für 'quin', welche Draeger II s. 659 f. gibt, greife ich folgende heraus: Cic. or. Philipp. IV 1, 2 'neque enim, Quirites, fieri potest, ut non aut ii sint impii, qui contra consulem exercitus comparaverunt, aut ille hostis, contra quem iure arma sumpta sunt'. hier handelt es sich um die hervorhebung zweier satzteile wie auch bei Liv. XXIV 8 'M. Aemilius Regillus flamen est Quirinalis, quem neque mittere ab sacris neque retinere possumus, ut non deum aut belli deseramus curam'. einzelne worte werden durch 'non' hervorgehoben Cic. pr. leg. Man. 7, 19 'non enim possunt una in civitate multi rem ac fortunas amittere, ut non plures secum in eandem trahant calamitatem'. Cic. pr. Balbo 20, 46 'potest igitur, iudices, L. Cornelius condemnari, ut non C. Marii fac-

tum condemnetur?' auffallender steht ut non bei Sen. de ira I 14, 1 'non potest inquit fieri Theophrastus, ut non vir bonus irascatur malis', offenbar deshalb, weil der sich wiederholende einwand 'vir bonus irascitur' durch 'ut non' mit gröszerem nachdruck hingestellt werden kann als durch 'quin'.

So viel von dem gebrauch der partikel 'quin' in ut-sätzen und in abhängigen sätzen überhaupt. doch ein fall scheint hier noch berücksichtigt werden zu müssen, die verbindung 'non quin'. gehen wir aus von Cic. epp. fam. XVI 24, 1 wo es heiszt: 'iisdem de rebus volui ad te saepius scribere, non quin confiderem diligentiae tuae, sed rei me magnitudo movebat.' hier steht 'non quin' für 'non quod non' und es ist zu übersetzen 'nicht weil ich nicht (nicht als ob ich nicht) zutrauen hätte'. quin dient in solchen fällen zur darstellung eines grundes, welcher in wirklichkeit nicht vorhanden ist, aber doch möglicherweise angenommen werden könnte, deshalb steht der conjunctiv; ferner liegt in quin eine adversative bedeutung, eine sofort beigefügte widerlegung des gedachten grundes, wie z. b. in 'non quin confiderem' die versicherung 'ich habe vielmehr zutrauen'. die wendung 'non quin' gehört eigentlich zu den causalsätzen, da wir aber nur zwei classen von quin-sätzen unterschieden haben, so darf sie als anhang zu dem gebrauche von quin in relativsätzen ihren platz finden, liegt doch hier die relative bedeutung von qui zu grunde. — Die negation 'non', welche dem mit 'quin' eingeleiteten satze vorausgeht, vertritt die stelle eines ganzen negativen hauptsatzes, dessen vollständiger inhalt aus dem zusammenhange zu entnehmen ist.[5] auf 'non quin' folgt öfter ein durch 'sed' eingeleiteter hauptsatz, oder wie Cic. epp. fam. IV 7, 1 ein nebensatz mit 'sed quod' oder wie Cic. ad Att. VII 26, 2 'sed quia' oder wie Liv. II 15 'sed ut'. auszer 'non quin' findet sich 'non quod non, non quo non, non quia non' wie es scheint da, wo ein einzelnes wort oder ein satzteil durch die negation hervorgehoben werden soll, z. b. Cic. de invent. I 8, 11 'non quod de facto non constet, sed quod id, quod factum sit, aliud alii videatur esse'. ebd. II 51, 155 'non quo non in aliqua constitutione omnis semper causa versetur, sed quia . . .' Cic. Tusc. I 1, 1 'non quia philosophia Graecis et litteris et doctoribus percipi non posset, sed...' (die beispiele aus Draeger II s. 684 ff.)

quin in hauptsätzen.

Bei der besprechung des gebrauches von 'quin' giengen wir von directen fragesätzen aus. wie in unabhängigen fragesätzen so findet sich 'quin' auch in unabhängigen aufforderungs-

[5] Draeger II s. 686 führt solche beispiele mit vollständigem negativen hauptsatze an: Cato ap. Gell. XVII 13, 3 'haud eos eo postremum scribo quin populi et boni et strenui sient' und ohne angabe eines autors ap. Gell. ebd. § 2 'non idcirco causas Isocrates non defendit: quin id utile esse et honestum existimarit'. freilich fehlt dabei der sonst gewöhnlich durch 'sed' eingeleitete gegensatz.

sätzen, z. b. Cic. pr. Milon. 29, 79 'quin sic attendite, iudices. nempe haec est quaestio de interitu P. Clodii'. Zumpt § 542 anm. 3 und Krüger II s. 783 anm. 2 leiten die aufforderungssätze mit 'quin' aus den fragesätzen mit 'quin' ab, weil in der frage auch schon die aufforderung enthalten sei. diese erklärung ist wohl möglich, aber durchaus nicht notwendig. quin steht hier ebenso wie in aussagesätzen, wo es uns mit dem zusatz von 'etiam, immo, potius' entgegentritt, lediglich in der adversativen bedeutung 'vielmehr[6], ja vielmehr'; mithin sind die durch 'quin' eingeleiteten aufforderungssätze von den fragesätzen, wo in 'quin' auszerdem noch die negation zur geltung kommt, wesentlich verschieden. dagegen läszt sich eine nähere beziehung zu den ut-sätzen — also zu relativsätzen — constatiren, denn wie schon angedeutet kann dort der abhängige satz mit quin = 'dasz nicht vielmehr' sehr häufig in einen unabhängigen positiven aussagesatz lediglich adversativen sinnes verwandelt werden, z. b. 'Germani retineri non potuerant quin in nostros tela conicerent = quin etiam (immo, potius) in nostros tela coniciebant = ja sie werfen vielmehr . . .'

Dieser positiven, rein adversativen bedeutung von 'quin' geschieht in den grammatiken genügend erwähnung, allein man findet die sache so dargestellt, als ob sich 'quin' erst ganz allmählich zu derselben entwickele. dem ist nicht so: vielmehr liegt das adversative schon ursprünglich und in enger verbindung mit der negation in unserer partikel, wenn es auch zur alleinigen geltung nur in den unabhängigen aufforderungs- und aussagesätzen kommt. — Wie sich die richtige ableitung von 'quin' andeutungsweise in den grammatiken findet, so auch die richtige einteilung: man spricht von dem 'relativen qui' und von dem 'interrogativen qui' als von etwas verschiedenem, aber man verwendet das interrogative qui nur zur erklärung der durch 'quin' eingeleiteten hauptsätze (vgl. Zumpt § 542 anm. 3. Krüger II s. 783 anm. 2), während für sämtliche nebensätze die relative bedeutung von qui herhalten musz. natürlich wäre dieses einteilungsprincip ebenso falsch wie das nach maszgabe der deutschen übersetzung, wovon in der einleitung meiner arbeit die rede war. zur richtigen einteilung der quin-sätze auf grund ihres ursprungs sollte die arbeit selbst einen weg zeigen; ob mir dies gelungen, überlasse ich dem urteile anderer.

[6] hierhin gehört wohl auch die zusammensetzung 'alioquin = in anderer hinsicht vielmehr (aber), im übrigen aber, überhaupt aber', z. b. Liv. XXXVII 46 'milites tantum, qui sequerentur currum, defuerunt: alioqui[n] magnificus et spectacula et fama rerum triumphus fuit'. Curt. IV 2, 5 'non tenuit iram Alexander, cuius alioqui [= dessen er aber überhaupt . . .] potens non erat'.

Tharandt bei Dresden. Feodor Gloeckner.

46.

LATEINISCHE SCHULGRAMMATIK FÜR DIE SCHÜLER DES REALGYMNASIUMS. NACH CONFERENZBERATUNGEN ZUSAMMENGESTELLT VON K. GALLIEN, DIRECTOR DES REALGYMNASIUMS ZU NEISSE. Berlin, 1887. verlag von Leonhard Simion.

Die vorliegende lateinische grammatik enthält auf 97 seiten einen für realgymnasien im ganzen genügenden lernstoff. die formenlehre umfaszt 52, die syntax 45 seiten. die pensen der einzelnen classen sind nicht durch verschiedenen druck oder besondere zeichen am rande abgegrenzt, vielmehr ist der stoff in folgender weise verteilt worden.

Sexta: § 1—50 d. h. die formenlehre bis zu den verba deponentia ausschlieszlich.

Quinta: § 51—90 d. h. die unregelmäszige conjugation, die verba anomala, das adverbium, die präpositionen, conjunctionen und interjectionen.

Quarta: § 91—161 d. h. die unregelmäszige declination; aus der syntax: übereinstimmung der satzteile, casuslehre, orts- und zeitbestimmungen.

Untertertia: § 162—192 d. h. eigentümlichkeiten im gebrauche der adjectiva und pronomina; tempus- und moduslehre; fragesätze und bedingungssätze.

Obertertia: § 193—216 d. h. die lehre vom infinitiv, participium, gerundium und supinum; auszerdem die oratio obliqua und genauere angaben über den gebrauch von ut und quod.

Der anhang behandelt den römischen kalender; römisches gewicht, geld und masz. — Für secunda und prima finden sich keine angaben.

Gegen diese verteilung des unterrichtsstoffes lassen sich manche bedenken erheben. so ist die unregelmäszige declination nach quarta verwiesen; eine menge von ausnahmen aber wird bereits in sexta durchgenommen, z. b. sämtliche im geschlecht und viele in der bildung abweichende wörter wie Iuppiter, vis, domus, die adjectiva solus, totus, ullus usw., die einteilungszahlen und zahladverbien, die unbestimmten fürwörter u. a. m. das ist entschieden ein misgriff. in sexta ist nur die regelmäszige formenlehre zu behandeln; alle abweichungen aber sind mit äuszerster strenge nach quinta zu verweisen, wenn man anders einen festen grund legen will, auf den man sicher weiter bauen kann. in der syntax dagegen ist auf der untersten stufe vor allen dingen der accusativus cum infinitivo, das participium coniunctum und der ablativus absolutus durchzunehmen, die laut vorwort erst in obertertia besprochen werden sollen.

Aber diese einwände betreffen noch nicht die brauchbarkeit der grammatik selbst; wir glaubten sie aber hervorheben zu sollen, weil die verfasser nach dieser einteilung übungsbücher zu schreiben gedenken.

Wir wenden uns nun zur besprechung von einzelheiten. in der formenlehre wäre folgendes zu bemerken. § 5 ist von den gereimten allgemeinen genusregeln nur die letzte gestrichen. ich möchte alle vier verwerfen und dafür etwa so sagen:

'Die wörter, welche eine männliche person bezeichnen, sind masculina; die wörter, welche eine weibliche person bezeichnen, sind feminina.

pater der vater ist masculinum,
mater die mutter ist femininum.

ferner sind masculina: die fluszamen;
feminina: 1) die baumnamen;
2) die länder- und städtenamen auf us.'

dann kann auch § 91, 2 gestrichen werden. § 9 ist auszer mensa noch hora durchdecliniert. warum? § 10 ist vir mit recht als paradigma gestrichen, ebenso ir in der genusregel. aber auch die aufzählung derjenigen substantiva auf er, welche das e behalten, ist überflüssig, lernt doch der schüler bei allen substantiven den genetiv aus dem vocabular mit. in den genusregeln der dritten declination konnte noch mehr gestrichen werden, z. b. cardo, margo, cos, verber, papaver, linter, oriens und occidens. § 14, 2 ziehe ich die neue fassung bei Ellendt-Seyffert vor: 'die wörter auf ein -guis und -nis . . .' im übrigen will ich nicht unterlassen, auch bei dieser gelegenheit darauf hinzuweisen, wie sehr es sich empfiehlt, die geschlechtsausnahmen gleich mit einem adjectivum verbunden lernen zu lassen, z. b. ordo senatorius, virtus bellica, ver sacrum usw. § 17 genügt es lacubus und tribubus lernen zu lassen, und zwar gleich in dieser form wie § 12 die genetive parentum usw. unter den ausnahmen kann acus gestrichen werden. warum als paradigma der fünften declination immer wieder dies gewählt wird, das doch im geschlecht abweicht, weisz ich nicht; man nehme res. § 22 lasse man gleich paupere, divite, vetere lernen. § 23 ist der ausdruck 'stamm' zu erklären: stamm = genetiv ohne endung. die zahlen müssen neben einander auf éiner seite stehen. zu den pronominibus würde ich auch unus, solus usw. stellen. § 38 und 43 ff. finden sich die paradigmata der zeitwörter. die anordnung ist nicht nach den stammformen erfolgt; auf das imperfect folgt das perfect anstatt das futurum. das ist ein bedauerlicher rückschritt. dagegen ist verständiger weise als paradigma der zweiten conjugation moneo gewählt. doch hätte die durchführung der präsensgruppe genügt. als beispiel der dritten conjugation ist lego geblieben: ich werde gelesen, du wirst gelesen — was soll sich der schüler dabei denken? als beispiel für die deponentia genügt hortor vollständig. § 53 capio könnte übersichtlicher gedruckt sein. die abweichenden formen hätten hier und überall durch den druck hervorgehoben werden sollen. die unregelmäszigen verba sind mit recht nach der perfectbildung geordnet, doch vermisse ich die überschriften: perfectum auf vi, perfectum auf si usw. § 56 fehlen mit recht potare, enecare, explicare usw. da-

gegen sind die supina von tonare, tenere, canere, fallere, fugere, salire u. a. m. angegeben. es ist allerdings für den schüler viel leichter fugio, fugi, fugitum zu lernen als sich zu merken, dasz das supinum bei diesem verbum zufällig nicht vorkommt. als perfect von eo ist ivi angegeben; schon um fehler wie 'redivi' zu vermeiden, empfiehlt es sich ii lernen zu lassen.

Wie in der formenlehre hätte auch in der syntax vieles übersichtlicher gedruckt werden können, z. b. die einzelnen verba, nach denen ut, quin, quod steht u. a. m. auch hätten die beispiele oft den regeln vorangehen sollen, z. b. § 192

1) si hoc dicis, erras.
2) si hoc dicas, erres.
3) si hoc diceres, errares.
si hoc dixisses, erravisses.

und nun erst hätten die regeln über die bedingungssätze folgen sollen. die beispiele sind übrigens wenig zahlreich, doch findet sich § 176, 3 sogar je ein beispiel für den imperativ mit ne in der gesetzessprache und bei dichtern. die regel über das prädicat bei zwei und mehr subjecten (§ 102) ist nicht zutreffend. das prädicat steht in der regel nur dann im plural, wenn die subjecte personen sind; sonst richtet sich das prädicat gewöhnlich nach dem zunächst stehenden subjecte. die anordnung der casus (nom. acc. dat. gen. und abl.) läszt sich hören; doch vermisse ich die unterabteilungen [z. b. genetiv 1) bei substantiven, 2) bei adjectiven, 3) bei verben], wodurch entschieden gröszere übersichtlichkeit erzielt wird. § 114 ist piget und taedet als sehr selten zu streichen. § 122 kann unbedenklich wegfallen. wozu sollen es die schüler noch besonders lernen, wenn die deutsche construction mit der lateinischen übereinstimmt? § 123 kann maledico und supplico entbehrt werden. § 130 behandelt den gen. qual.; da aber der abl. qual. viel üblicher ist, so gehört die regel auch unter diesen casus. § 132 (gen. quant.) würde ich zu § 131 (gen. part.) ziehen und nimis und parum als selten streichen. § 139 bei personen fragt man nicht 'wodurch?' sondern 'durch wen?' § 144 wird mit recht behauptet, dasz nach einem comparative der ablativus auch statt quam mit dem accusativ stehen kann. § 147 alienus hat meist a. § 148 dignor ist selten. § 157 ziehe ich folgende fassung vor: 'die städtenamen stehen . . . auf die frage wo? ebenfalls im abl.; nur die singularia der ersten und zweiten declination bilden einen besondern locativ = ortscasus, der dem genetiv gleichlautet.' § 168 musz es heiszen: haupttempora sind praesens, perfectum praesens, futurum I und II; nebentempora imperfectum, perfectum historicum und plusquamperfectum. § 172, 2a ziehe ich die fassung vor: 'auf ein haupttempus folgt der coni. praes. um die gleichzeitigkeit, der coni. perf. um die vorzeitigkeit der handlung zu bezeichnen.' entsprechend ist 2 b zu ändern. der coni. fut. (§ 173) wird gewöhnlich ersetzt; umschrieben wird nur der coni. fut. I act. besonders in indirecten fragen und nach quin. die um-

schreibung mit futurum sit, ut ist ungebräuchlich. § 177 ff. (gebrauch der modi in nebensätzen) vermiszt man die übersichtliche anordnung. § 178, 8 für antequam und priusquam gilt einfach dieselbe regel wie für dum und quoad § 177, 3. § 180 können praetermittere non possum und temperare mihi non possum als selten weggelassen werden. auch für quae non kann quin unbedenklich gesetzt werden. § 198 anm. 1 'wenn der ausdruck des willens hervorgehoben werden soll' ist unklar; gemeint ist 'wenn die erfüllung des wunsches nicht allein vom subjecte abhängt'. § 207 kann viel kürzer gefaszt werden; etwa: 'in indirecter rede steht wie im deutschen der conjunctiv; nur die aussagesätze und die rhetorischen fragesätze d. h. aussagesätze in fragender einkleidung stehen im acc. c. inf. — nebensätze im indicativ enthalten zusätze des berichterstatters.' § 211, 3 ist zu streichen; der schüler hat das part. fut. act. nur mit sum zu gebrauchen.

Das wären etwa die mängel, die mir während der lectüre dieser grammatik aufgefallen sind. es ist ja wohl selbstverständlich, dasz nicht alles auf den ersten wurf hat gelingen können. ausstattung und druck ist gut; der preis (1 mark gebunden) ein sehr billiger.

ANNABERG. E. HAUPT.

47.

H. HÄDICKE, VOCABULAIRE FRANÇAIS FÜR DIE OBEREN CLASSEN HÖHERER LEHRANSTALTEN. ZWEITE VERBESSERTE AUFLAGE. Leipzig, B. G. Teubner. 1887. vorwort zur ersten auflage s. II—VI, zur zweiten s. VII—VIII. 122 s. 8.

Der herr verfasser hat durch die herausgabe eines französischen vocabularium eine lücke in den unterrichtsmitteln für diese sprache ausfüllen zu können gemeint, und zwar um so mehr, als er die in dem buche angewandte methode vor dem erscheinen der ersten auflage in seinem unterrichte schon lange versucht und auch bewährt gefunden hat. man wird unbedingt zugeben, dasz im französischen unterrichte einer der grösten übelstände in der geringen kenntnis des wortschatzes und zwar selbst recht gewöhnlicher wörter bestand, und dasz besonders in den oberen classen dieser mangel vielfach störend auf den unterricht wirkte, so lange — und dies war beim erscheinen der ersten auflage des werkes noch der fall — der alte lehrplan mit seiner geringen stundenzahl für die quinta und quarta des gymnasiums in geltung war. diesem übelstand scheint jedoch durch die einführung der lehrpläne vom 31 märz 1882, welche den genannten classen eine auf das doppelte oder fast das doppelte erhöhte stundenzahl zuweisen, im wesentlichen abgeholfen zu werden; wenigstens sollen und können auch die in dem grammatischen lehrbuche und dem damit in der regel verbundenen lesebuche enthal-

tenen vocabeln energischer geübt werden, so dasz sie nicht so leicht wie früher dem gedächtnisse entschwinden, und wir dürfen uns der hoffnung hingeben, dasz bei den zur zeit der einführung der sogenannten neuen lehrpläne in die quinta eingetretenen generationen, welche jetzt allmählich in die oberen classen gelangen, immer weniger die veranlassung zu solchen klagen sich bieten wird. gelingt es aber, den schüler ohne weitere hilfsmittel schon durch die grammatik und die lectüre auf den unteren classenstufen in den festen besitz eines ansehnlichen wortschatzes zu setzen, so entsteht die weitere frage, ob die einführung eines vocabulaire überhaupt auf den höheren schulen notwendig ist.

Verf. selbst ist, durch die praxis veranlaszt, dieser frage in gewissem sinne näher getreten. während die erste auflage das buch 'für die drei oberen gymnasialclassen' bestimmte, enthält der titel der zweiten die erweiterung 'für die oberen classen höherer lehranstalten'; und die vorrede zu letzterer belehrt uns über die veranlassung zu dieser änderung dahin, dasz das buch gerade in kreisen des realschulwesens beifall gefunden habe. dieser versicherung schenke ich gern glauben, auch aus dem grunde, weil ich in dem buche ein treffliches hilfsmittel gerade für diese kategorien höherer schulen finde, denen vermöge der dem französischen zugewiesenen stundenzahl — sie beträgt auf dem realgymnasium das doppelte der stunden des gymnasiums — die möglichkeit sich bietet, ihren schülern eine umfassendere vocabelkenntnis zu schaffen, während das gymnasium, gerade in den oberen classen für die erreichung der ihm gesteckten ziele auf den knappen raum von zwei wöchentlichen stunden angewiesen, in seinen anforderungen wie in den mitteln zur erfüllung derselben zu einer gewissen bescheidenheit verurteilt ist. wo, so frage ich, darf man hoffen, wenigstens auf denjenigen classenstufen des gymnasiums, denen die eigentliche behandlung und erlernung des grammatischen pensums obliegt, also bis zur obersecunda hin, die zeit für das lernen einerseits, das abfragen der vocabeln anderseits nach einem besondern vocabularium bei schüler und lehrer zu finden? man darf freilich annehmen, dasz die zahl derer eine verschwindend kleine geworden ist — aber nach verbürgten nachrichten gibt es immer noch solche collegen —, welche dem vor 23 jahren auf einer directorenconferenz von einem altphilologen gethanen ausspruche, 'dasz das französische ein notwendiges übel auf dem gymnasium, keine eigentliche gymnasialdisciplin sei', zuzustimmen geneigt sind und dasselbe möglichst in den hintergrund zu drängen wünschen; und gerade die lehrer des französischen, welche innerhalb dieser letzten jahrzehnte auch andern schlages geworden sind, wissen die von den behörden diesem unterrichtszweige zugewiesene verbesserte stellung durch ihre thätigkeit zu erhalten und immer reicher auszubauen; aber die rücksicht auf die geringe stundenzahl für das französische im gymnasium und die betrachtung des verhältnisses dieser zu den andern lehrfächern musz vor einem zuviel der anfor-

derungen an die arbeitskraft des schülers in diesem unterrichtszweige warnen. mag das lateinische und auch das griechische den gebrauch von vocabularien sich erlauben; mag ein solches für das französische wünschenswert sein, besonders da man den gymnasialabiturienten gern mit einer weit gröszern menge französischer kenntnisse namentlich für den praktischen gebrauch ausgestattet sehen möchte: alle wünsche sind eben nicht erfüllbar. wie soll es denn nun mit dem erlernen der vocabeln auf dem gymnasium gehalten werden ohne den gebrauch eines besondern vocabularium? von der quinta und quarta ist schon die rede gewesen. von der tertia an musz dies an die lectüre sich anschlieszen, so dasz zunächst die vocabeln, welche nicht gelernt werden sollen, von dem lehrer bezeichnet werden und die übrigen als möglichst sicheres eigentum in den besitz des schülers übergehen. jene sind die seltner vorkommenden, diese die gebräuchlicheren. wird diese einrichtung von der tertia an mit consequenz durchgeführt, so gebietet der primaner sicherlich über eine ansehnliche menge von wörtern. als eine besonders hinzutretende aufgabe der oberen classen aber betrachte ich es, dem bisher mehr oder minder herschenden zufall, dem das erlernen der vocabeln aus der lectüre unterworfen, in ordnung und regel umzugestalten dadurch, dasz gruppen der wörter auf etymologischem grunde gebildet werden. für die tertia möchte ich, so sehr ich dem zustimme, dasz die französische formenlehre wie syntax auf dem humanistischen gymnasium unter geeignetem hinweise auf das lateinische zu lehren ist (vgl. meine abh. 'zum französischen unterrichte auf dem gymnasium' in der zeitschr. für d. gymnasialwesen 1887 s. 193 ff.), diese etymologischen hinweise nur ganz gelegentlich haben und erst auf der folgenden classenstufe eine in gewissem sinne systematische behandlung derselben beginnen.

Doch ich kehre zu dem vocabulaire von Hädicke zurück, einem wissenschaftlich tüchtigen buche, das höheren lehranstalten warm empfohlen sein mag, wenn man auch über die benutzung desselben verschiedener ansicht aus principiellen gründen sein kann und in bezug auf die äuszere form besondere wünsche auszusprechen hat. das buch lehrt den schüler auf dem grunde eines wortes möglichst zugleich alle zu diesem gehörigen wichtigeren ableitungen kennen, gewöhnlich unter anführung der neufranzösischen wortbildung; wo aber ein geeignetes simplex der art fehlt, unter voranstellung des eingeklammerten lateinischen wortes. sicherlich nicht zum schaden für das princip wie für die praxis ist in der zweiten auflage die etymologische anordnung consequenter durchgeführt worden als in der ersten, und es möge hier der wunsch nach immer energischerem festhalten an derselben ausdruck finden. in der richtigen erkenntnis ferner, dasz die lectüre, auch bei benutzung dieses buches im unterrichte, die wortkenntnisse der schüler ergänzen und erweitern soll, hat der herr verfasser weder alle wörter noch alle ableitungen angeführt; die der umgangssprache sind im allgemeinen ausgeschlossen

worden, wodurch das buch sich von andern ähnlichen werken wie dem vocabulaire systématique von Ploetz wesentlich unterscheidet. mit anerkennenswerter vorsicht ist auch verf. gegenüber den wünschen der recensenten der ersten auflage vorgegangen, von denen mir das programm der höheren bürgerschule in Crossen, 1881, von dr. Regel, sowie die französische synonymik von dr. Klöpper vorliegen, so weit jenes auf eine vermehrung des lernstoffes drang; ja, eine sorgfältige prüfung des letztern hat an nicht wenigen stellen einschränkungen und abstriche veranlaszt, sicherlich um nicht durch das erlernen seltener vorkommender wörter die arbeitskraft des schülers zu sehr in anspruch zu nehmen. was soll dieser auch mit bête fauve, reclus, sous couleur de, la torche? auch enjoindre s. 50, amont s. 61, das gerichtliche nuitamment s. 65, coi s. 83 erscheinen überflüssig, weil zu selten; wogegen agrément, option, plain-pied eine erwähnung verdienten, zu perfectible s. 36 die dem schüler nicht unter allen umständen aus der endung bekannte bedeutung des wortes beizufügen war; ebenso s. 17 ne cesser de unaufhörlich; s. 21 mettre une condition à knüpfen an; s. 24 croire mit doppeltem accusativ: für etwas halten. bei conjurer s. 51 möchte sich die reihenfolge empfehlen: conjurer contre q. sich verschwören gegen; qc., la ruine de q. sich verschwören zu, q. beschwören. bei autorité s. 7 fehlt die bedeutung: obrigkeit, behörde; s. 9 bei le vent s'abaisse = s'abat wird flau.

Über die in dem buche erfolgte verteilung der einzelnen wörter auf die verschiedenen classenstufen kann man wohl hier und da eine abweichende ansicht haben; jedoch läszt sich ein princip, nemlich vom leichteren zum schwereren, von der sinnlichen bedeutung zur übertragenen vorwärts zu schreiten, leicht erkennen, und nach diesem musz die zuweisung im allgemeinen als zweckmäszig bezeichnet werden. ein nicht geringer vorzug ist ferner die correcte verdeutschung. in betreff der verwertung für die zwecke der synonymik bin ich jedoch der ansicht, dasz der hinweis auf bekannte begriffe, den man öfters, wie bei mot und parole, hôte und invité findet, noch in ausgedehnterem masze statthaben musz, da das buch dann dem schüler bei häuslichen arbeiten ein noch willkommeneres hilfsmittel bieten wird. so bei gagner und mériter, bei den verschiedenen verben 'führen', wo sowohl bei mener als auch bei conduire durch die anführung eines geeigneten objectes die bedeutung klarer werden wird, während bei guider ein solcher hinweis sich findet. s. 70 möchte zu part und partie in eckigen klammern portion teil als zugeteiltes gehören. se référer s. 38 ist nicht unbedingt gleich se rapporter zu setzen, da jenes mehr subjectiver art ist. von einzelheiten sei noch bemerkt, dasz s. 11 bei aborder une question die bedeutung: herantreten an etwas, um es zu behandeln, besser ist als nur die letztere; bei disgrâce s. 44 ist zuerst: mangel an anmut, unbeholfenheit, dann: ungnade zu setzen. warum ist ferner in der zweiten auflage unter mettre s. 59 la

mission und le missionnaire ausgelassen worden, während doch l'admission, permission geblieben ist? ebenso warum auf s. 15 la perception?

Schlieszlich noch ein wort über den druck. es ist erfreulich, dasz derselbe viel correcter als in der ersten auflage ist und nur wenige fehler noch aufweist, wie s. 30 échaffander st. échafauder, s. 43 prendre qc. eng. st. en g(arde), s. 64 bei la note: dans un liver st. livre; s. 12 musz bei embrasser 'ergreifen, fassen' den objecten une profession, un parti, une religion entsprechend klein gedruckt werden; s. 63 fehlt hinter 'ein anderes kleid' der schlusz der klammer. wenn aber verf. dem aus lehrer- wie schülerkreisen ihm entgegengetragenen wunsche, das französische und deutsche durch verschiedene colonnen zu trennen, jetzt nachgekommen ist, so scheint mir doch die gewählte form noch nicht die richtige zu sein, da die deutlichkeit unter derselben zu leiden gefahr läuft. man sehe auf s. 3 das wort l'âge in der französischen und deutschen colonne an, und man wird den druck mindestens unbequem finden, da z. b. le moyen âge auf die zweite und dritte zeile verteilt, das deutsche 'mittelalter' aber bereits in die erste gesetzt ist; ebenso s. 12 bei bref steht la brièveté in der dritten, 'kürze' in der ersten, 'kurze dauer' in der ersten und zweiten, la brévité in der dritten, 'kürze einer silbe' in der zweiten zeile. diese unbequemlichkeit findet sich recht oft — sehr auffallend auf s. 14 bei captif — und ist hier und da sogar geeignet die deutlichkeit zu schädigen. das hat verf. auch gefühlt und deshalb bei einer ganzen reihe von wörtern in die französischen und deutschen colonnen entsprechende zahlen hinzugefügt, so auf s. 4 bei aimer, air, aller, s. 9 bei bas und battre u. a. m., ohne dasz jedoch überall — man sehe s. 35 faire, s. 103 tenir, s. 105 tirer — damit rechte übersichtlichkeit erzielt worden wäre. eine gründliche verbesserung in diesem punkte kann nur dann eintreten, wenn zeile für zeile die bedeutungen neben einander gestellt werden, wie auf s. 19 bei cheval, wo jedes misverständnis ausgeschlossen ist. dasz hierdurch das buch um einige seiten stärker werden wird, musz um des höheren zweckes willen in den kauf genommen werden; und um ein allzu starkes anschwellen zu vermeiden, kann dem nachdenken und der selbstthätigkeit des schülers das auffinden mancher wortbedeutung überlassen werden, wie s. 14 bei calomnier das verbum 'verleumden' genügt, wenn hinter calomniateur gesetzt wird: subst. und adj.; ebenso s. 29 bei séduire verführen. bei manchen wörtern bedarf es auch keines gröszeren raumes, um die wünschenswerte deutlichkeit zu erzielen, wenn wie auf s. 14 bei chance die bedeutung von encourir la ch. nur in die zweite zeile gerückt wird. auch die interpunction wird aus dem gleichen grunde bei einer spätern auflage einer sorgfältigen berichtigung empfohlen; es läszt sich durch gröszere übereinstimmung darin in dem französischen und deutschen texte mehr klarheit leicht erzielen; so s. 59 bei mettre fehlt hinter sa con-

fiance dans ein semikolon; darauf m. en ordre usw., und ebenda 'anziehen, aufsetzen' in die dritte zeile entsprechend dem un habit, un chapeau. man sage nicht, dasz ich mit solchen wünschen ein zu geringes vertrauen in das nachdenken des schülers bekunde; wer hinter der thüre sitzt, weisz, wie es dort aussieht.

Möge dies tüchtige buch auch in der verbesserten form seinen weg machen und immer mehr freunde sich gewinnen.

Stralsund. F. Thümen.

48.
JOHANN JACOB HÄUBERLE.

'Um diese zeit starb herr Johann Jacob Häuberle, collega jubilaeus zu ***, einem städtlein in Schwaben. während der einundfünfzig jahre und sieben monate seiner treuen amtsführung hat er, nach einer mäszigen berechnung, ausgeteilt: 911527 stockschläge, 124010 ruthenhiebe, 20989 pfötchen und klapse mit dem lineal, 136715 handschmisse, 10235 maulschellen, 7905 ohrfeigen, 1115800 kopfnüsse und 22763 notabenes mit bibel, katechismus, gesangbuch und grammatik; 777 mal hat er knaben auf erbsen knieen lassen und 613 auf ein dreieckigt holz; 5001 musten den esel tragen, und 1707 die ruthe hochhalten; einiger nicht so gewöhnlichen strafen, die er zuweilen im falle der not aus dem stegreif erfand, zu geschweigen.'

Diese nachricht ist seit K. von Raumer als historische thatsache in die groszen und kleinen geschichten der pädagogik aufgenommen worden. und doch genügt schon, bei licht betrachtet, ein ausdruck, sie als ungeschichtlich zu charakterisieren. wer bei so hohen zahlen, die die summe einer einundfünfzigjährigen thätigkeit ziehen sollen, eine 'mäszige berechnung' zu grunde legt, wird dabei niemals im ernst auf so genaue ziffern kommen wollen, wie 7905 und vollends 5001. das hat man auch je und je gefühlt; die einen setzen dafür 'nach einem genauen verzeichnis' (K. Schmidt III[2] s. 589), andere supponieren ein tagebuch usw. erst in allerneuester zeit ist ein zweifel angedeutet worden, und zwar von H. Schiller im lehrbuch der geschichte der pädagogik (Leipzig 1887, s. 246); er setzt hinter die worte: nach einer mäszigen berechnung ein fragezeichen, meint aber, auch nach abzug der 'geläufigen übertreibungen' bleibe genug. ich glaube, die ganze geschichte hat einen schalk zum urheber, der gerade durch jenen zusatz sie dem tiefer eindringenden leser als einen scherz verraten wollte — wenn er nicht sich unwillkürlich verraten hat.

Die nachricht stammt aus dem kreise der philanthropinisten in Dessau; sie steht, wie auch K. von Raumer angibt (nur dasz

wenigstens in der fünften auflage seines werks der titel entstellt ist) in den pädagogischen unterhandlungen. herausgegeben von dem Dessauischen erziehungsinstitut, drittes jahr, viertes quartal (Dessau 1780) als nr. III mit der überschrift: 'Häuberle und Neumann. eine theologisch-philosophisch-historisch-praktische abhandlung von den schulstrafen' (s. 467—489), und beginnt in ihrem ersten abschnitt, dessen anfang als fehlend bezeichnet wird, mit der oben angeführten nachricht.

Es ist indessen gar keine abhandlung, sondern eine erzählung davon, wie nach Häuberles tode seine stelle nach ziemlichem kampfe zwischen der geistlichkeit und dem rate mit dem candidaten Philipp Neumann besetzt wird, der eine neue, humanere zucht einführt — sicherlich ein wegen seiner bedeutung gewählter name. auch einer der geistlichen, der diakonus Friedhäusel, scheint seinen namen der rolle zu verdanken, welche ihm der verfasser beilegt, in einer disciplinarsache dem lehrer zur 'beilegung in liebe' zu raten. von den namen der übrigen in der geschichte auftretenden oder genannten personen läszt sich ein gleiches nicht wahrscheinlich machen. doch scheinen einige derselben in anderer beziehung bezeichnend. die beiden amtsbrüder des diakonus sind der caplan Auersprung, aus dessen leichenrede auf Häuberle mehrere stellen, zu gröszerer bekräftigung der historischen wahrheit in anführungszeichen, mitgeteilt sind, und der senior Weiszmann; dann finden sich zwei doctoren Bärmler und Seidler, und ein gelehrter ratsschreiber Egenhardi, der griechische bücher sonderlich liebte und dem Neumann eine ausgabe von Origenis Hexapla und das erste Erasmische neue testament aus einem benachbarten kloster verschaffte. man wird zugeben müssen: einige dieser namen sehen nichts weniger als — schwäbisch aus.

Viel wäre freilich damit gewonnen, wenn sich das 'städtlein in Schwaben' selbst nachweisen liesze. Schiller verlegt es nach Württemberg. glücklicherweise hat der verfasser der sogenannten 'abhandlung' in seiner schalkhaftigkeit es nicht an einem schwachen fingerzeig fehlen lassen — oder ist er ihm nur in seiner sorglosigkeit so entschlüpft? Neumann hatte nemlich nach ihm früher 'eine condition à 25 reichsthaler' (in Schwaben!) gehabt bei einem 'kleinen weinhändler Wimpert in der Mindelheimer gasse'.

Damit haben wir einen sicheren geographischen anhaltspunkt. denn Mindelheim ist ein städtchen im königl. bayerischen kreis Schwaben und Neuburg. sehen wir uns auf der karte nach einem benachbarten städtchen um, das im vorigen jahrhundert eine schule mit einem conrector (der auch predigte), einem Tertius und sogar Quintus gehabt haben kann (leider sind die namen dieser drei lehrer nicht angegeben), so wird wohl Memmingen der gedachte schauplatz der handlung und sein lyceum die schule sein, an der Häuberle und Neumann als vertreter der alten und der neuen zucht gewirkt haben sollen. dort war nach dem schwäbischen kreis- staats-

und adressbuche von 1773 — nach einer sehr dankenswerten mitteilung von prof. J. Hartmann — rector M. Balthasar Köberle (superintendent J. G. Hermann); müste man in Häuberles namen einen anklang an diesen finden, so wäre der scherz des philanthropinisten freilich nicht mehr ganz so harmlos.

Auch in der angabe der zeit der handlung glaube ich einen kleinen hinweis darauf zu entdecken, dasz das ganze nicht als geschichtlich zu betrachten ist. der stadtschreiber freut sich nemlich über die Herculanischen entdeckungen und über die griechischen manuscripte, die da noch zum vorschein kommen würden. dies bezieht sich wohl auf die ausgrabungen von 1750, was auch deswegen natürlich ist, weil ja die neue zeit in der zucht schon angebrochen ist. aber der herausgeber der unterhandlungen Chr. Fr. Wolke sagt in einer anmerkung zum titel, der anfang des fragments beweise zur genüge, dasz es sich aus jenen finstern zeiten herschreibe, wo noch die orbile in den schulen herschten und mit dem bakel in der hand ihr fürchterliches regiment führten. diese disharmonie scheint eine gewisse historische unsicherheit zu verraten.

Auch den localton hat der verfasser nicht einhalten können, wie es scheint. Häuberle hatte immer seine meiste plage in der woche nach der weinlese, während Neumann es verstand, die weinlese und die wochen vor und nachher sich und seiner classe immer zu den glücklichsten tagen des jahres zu machen. sollte man im vorigen jahrhundert um Memmingen herum stoff zu einer weinlese gehabt haben?

Auch die 'klapse', 'handschmisse' und 'kopfnüsse' fallen sicherlich aus dem localton. von den 'pfötchen' möchte ich es nicht mit gleicher sicherheit behaupten. ich finde sie in einem zu Nürnberg 1795 herausgegebenen buche, das freilich einen fränkischen geistlichen zum verfasser hat, aber noch in einer andern beziehung von interesse ist, indem er das thema: Joh. Jac. Häuberle auf die dorfschule überträgt und für den typus einen eignen namen geschaffen hat. es heiszt: Gregorius Schlaghart und Lorenz Richard oder die dorfschulen zu Langenhausen und Traubenheim. ein erbauungsbuch für landschullehrer von Johann Ferdinand Schlez, pfarrer zu Ippesheim (I bd. s. 193: 'nie gab er sogenannte pfötchen auf die fingerspitzen').

Dasz der verfasser der abhandlung die satire durchscheinen liesz, geht auch aus der stelle über die schimpfwörter Häuberles hervor. solche, heiszt es, 'hatt' er etwas über 3000, davon ihm sein vaterland ohngefähr $^2/_3$ geliefert hatte, $^1/_3$ von seiner eignen erfindung war. dasz er ihrer mehr, als mancher andere, haben muste, kam aus dem ganz natürlichen grunde her, dasz er oft in einem tage allein über anderthalb hundert brauchte. und abwechslung will doch sein'. dazu setzt der verfasser: 'ich hoffe das vollständige register davon durch die hand eines guten freundes zu bekommen, und wenn das publicum (wider alles vermuten) ein verlangen darnach äuszern

sollte, so will ich die sammlung herausgeben, unter dem titel: die 3000 schimpfwörter des seligen Johann Jakob Häuberle. ein vademecum für schulleute, kriegsknechte und theatralische dichter.' hier sieht man doch den scherz deutlich durch.

Wer ist nun aber der verfasser der abhandlung, die keine abhandlung ist? unterzeichnet hat er sich R. F. er hat zu den pädagogischen unterhandlungen noch manches andere beigesteuert, z. b. sechs 'die erziehungsgeschichte von Luther bis auf unsere zeit betreffende briefe an W.' d. h. Wolke (im vierten jahrgang), dann kleine poesieen: 'Agathons trost an Kritias, seinen lieben zweifler' (ein selten heft, wie Häuberle), 'Pinehas und Simeon, zwei jüdische erzählungen' im philanthropischen lesebuch für die jugend und ihre freunde, welches neben den unterhandlungen hergieng (fünfter jahrgang), und, was uns besonders interessiert, 'der landesvater. ein psalmlied vorzusingen im erntemond'. (vierter jahrgang), also religiöse poesie.

Wenn nicht alles trügt, so haben wir die obigen initialen zu ergänzen in: rector Funk. es ist derselbe Gottlieb Benedikt Funk, rector an der Domschule zu Magdeburg, welcher als dichter geistlicher lieder nicht unbekannt ist. er war am 29 November 1734 zu Hartenstein in der grafschaft Schönburg in Sachsen geboren, hatte von 1747 an die schule in Freiberg besucht und war 1755 auf die Leipziger universität gegangen, aber schon im folgenden jahre von J. A. Cramer nach Kopenhagen berufen worden, um teils erzieher und lehrer bei seinen kindern zu sein, teils das theologische studium unter seiner leitung fortzusetzen. dort war er 13 jahre geblieben; dann war er, zuerst als lehrer, an die Domschule in Magdeburg berufen worden, an der er seit 1772 bis zu seinem tode, 1814, rector war. schon in Kopenhagen begann er seine schriftstellerische thätigkeit als mitarbeiter an Cramers 'nordischem aufseher' und von Gerstenbergs briefen über merkwürdigkeiten der litteratur (1766—70); dasz sie das pädagogische gebiet betraf, beweisen seine 'kleinen beschäftigungen für kinder', eine sammlung von gedichten, fabeln und erzählungen, welche zuerst in Kopenhagen 1766, dann in Magdeburg 1772 herauskam. hier schrieb er auch seine noch jetzt lesenswerten gedanken von dem nutzen richtig getriebener philologie in schulen (1774). später hat er der gesellschaft praktischer erzieher angehört, welche J. H. Campe bildete, um die allgemeine revision des gesamten schul- und erziehungswesens herauszugeben, und zu diesem werke einige anmerkungen beigesteuert. dies wird auch in der vorrede zum zweiten band von: G. B. Funks schriften. nebst einem anhange über sein leben und wirken. herausgegeben von seinen zöglingen und freunden (Berlin, in commission der Sanderschen buchhandlung, 1821) bemerkt. allein von seiner mitarbeiterschaft an der Dessauschen zeitschrift scheinen die herausgeber keine kenntnis gehabt zu haben.

Schon in Kopenhagen war Funk mit Basedow bekannt ge-

worden; dasz er sich für seine sache lebhaft interessierte, beweisen seine beiträge zum elementarwerk, sowie der umstand, dasz er von Basedow unter den 'freundschaftlichen commissionairen und zeugen' von dessen unternehmen aufgeführt wird.

Doch, selbst wenn die autorschaft Funks fraglich bliebe, eines scheint unzweifelhaft: J. J. Häuberle mitsamt seinem verzeichnis gehört nicht der geschichte, sondern dem reiche der phantasie an.

St. Petersburg. Georg Schmid.

(36.)

ZUR ERKLÄRUNG DES EVANGELIUMS VON MATTHÄUS FÜR EVANGELISCHE RELIGIONSLEHRER AN GYMNASIEN UND REALSCHULEN.

(fortsetzung.)

Das sechste capitel

I (v. 1—18) enthält den zweiten teil der bergpredigt, in welchem Christus zeigt, dasz im gottesreich nur solche fromme übungen billigung finden, welche um gottes, nicht um der menschen willen vorgenommen werden. II (v. 19—34) lehrt, wie im gottesreich die himmlischen und irdischen güter geschätzt werden sollen.

I. v. 1 μισθὸν παρὰ τῷ θεῷ. die worte bezeichnen entweder die im jüngsten gericht zu erwartende billigung, oder allgemein das wohlgefallen gottes — keinesfalls aber eine äuszere belohnung. v. 2 ἐλεημοσύνην = handlung der barmherzigkeit, μισθὸν αὐτῶν = den von ihnen gesuchten lohn bei den menschen, aber nicht bei gott. v. 3 der sinn ist: erweise wohlthaten so unbemerkt, wie möglich. v. 4 ἀποδώσει ἐν τῷ φανερῷ scheint mit bezug auf das jüngste gericht gesagt zu sein. v. 11 ἄρτον ἡμῶν τὸν ἐπιούσιον = das uns nötige brot für den folgenden tag. denn ἐπιούσιος ist von ἡ ἐπιοῦσα der kommende tag abzuleiten. v. 13 πειρασμόν = versuchung zum bösen und zwar durch äuszere verhältnisse, wie sich aus dem gegensatz zu ῥῦσαι ἀπὸ τοῦ πονηροῦ ergibt. die doxologie am schlusz ist wahrscheinlich späterer zusatz.

Das erste der drei angeführten beispiele ist die barmherzigkeit gegen den nächsten, deren griechischer name in almosen verwandelt worden ist und zugleich eine einschränkung seines begriffes erfahren hat. die barmherzigkeit hat nur wert, wenn sie aus liebe zu gott hervorgeht. daher die warnung, nicht nach dem beifall der menschen zu trachten. — Das zweite beispiel ist das gebet, hinsichtlich dessen nicht nur die vorhergehende warnung wiederholt, sondern auch die des wortgeplappers hinzugefügt wird. mit rücksicht auf die letztgenannte verkehrtheit gibt Christus den seinigen ein muster,

wie sie alles, dessen sie bedürfen, in schlichten und einfachen worten gott vortragen sollen. dieses mustergebet zerfällt in eine anrede, in sieben bitten und einen schlusz. die anrede bezeichnet, in welcher stellung zu gott sich der betende befinden soll, nemlich in der eines kindes, das einem liebenden vater vertrauensvoll nicht nur für sich, sondern auch für alle, die es kennt, seine wünsche vorträgt. von den sieben bitten beziehen sich die drei ersten auf die erlangung des höchsten geistigen gutes, die vierte auf die erlangung des notwendigsten leiblichen guts, die drei letzten auf die abwendung des ärgsten geistigen übels. der schlusz drückt das vertrauen auf die macht und weisheit gottes aus, der alles herlich hinausführt. was die einzelnen bitten betrifft, so bilden die drei ersten eine steigerung in bezug auf das höchste gut. die erste enthält den wunsch, dasz uns der name, d. h. das wesen und wirken gottes je mehr und mehr als heilig erscheinen, dasz wir mit verehrung auf dasselbe hinblicken möchten. in der zweiten erflehen wir, dasz das durch Christus gegründete gottesreich sich unter uns ausbreiten möge. in der dritten bitten wir um vollendung des heils, dasz wir nemlich den willen gottes so, wie es im himmel geschieht, d. h. in vollkommner weise, erfüllen. die vierte bitte ist auf gewährung dessen gerichtet, was zur lebensnotdurft gehört. wir wünschen, dasz uns gott heute alles das schenken wolle, was wir morgen brauchen. von den drei letzten bitten bezieht sich die erste auf das böse, was wir bereits begangen haben, und erfleht, dasz uns dasselbe vergeben werde. die folgende bezieht sich auf böses, was wir noch begehen könnten, und erbittet, dasz gott uns nicht in verhältnisse geraten lasse, welche uns zur sünde verführen möchten. in der letzten bitte erflehen wir, dasz wir von dem eigentlichen grund alles sündigens, von der in uns vorhandenen macht des bösen, frei werden möchten. die drei ersten und die drei letzten bitten entsprechen einander; sie beziehen sich auf dasselbe ziel, die ersteren in positivem, die letzteren in negativem sinn. um dieser harmonie willen empfiehlt es sich die einteilung in sieben bitten anzunehmen, wenn auch die einteilung in sechs bitten, so dasz die sechste und siebente zu einer zusammengefaszt werden, ebenfalls zulässig ist. denn alsdann verhalten sich die fünfte und sechste bitte in betreff der sünde wie vergangenheit und zukunft zu einander. in jedem falle aber ist es unpassend als den grund unseres sündigens das übel anzunehmen und nicht vielmehr das böse. schlieszlich ist dem gebet noch eine ernste warnung beigefügt, dasz wir, wenn wir dem nächsten nicht vergebende liebe beweisen, auch nicht auf gottes vergebende liebe hoffen dürfen. denn nur die liebe ist das band, welches gott und die menschen vereinigt.

Auch bei dem dritten beispiel, dem des fastens, wird die schon bei dem ersten genannte warnung wiederholt. unter diesem fasten ist wahrscheinlich das damals bei den Israeliten übliche fasten gemeint, welches in enthaltung von speise und trank bestand. da für den Christen nach Matth. 9, 17 die alten schläuche des Judentums

nicht mehr passen, für ihn vielmehr das gesetz der freiheit gilt, so sollte auch das fasten, d. h. das festmachen gegen die gewalt der sünde, ein anderes als das jüdische von damals sein. jeder Christ sollte es alsdann anwenden, wenn er des festmachens besonders bedarf, und zwar sollte er in allen stücken, wo er sich schwach und weichlich fühlt, nicht blosz in speise und trank, eine zeit der entsagung sich auferlegen.

II. (v. 19—34) v. 20 θηcαυροὺc ἐν οὐρανῷ = die Matth. 5, 3—9 genannten güter oder das wohlgefallen gottes. v. 21 ἡ καρδία = die liebste neigung. v. 22 ἁπλοῦc = rechtschaffen, der göttlichen ordnung entsprechend. φωτεινὸν ἔcται = wird sich überschauen lassen. v. 23 πονηρόc = schlecht, der göttlichen ordnung nicht entsprechend. cκοτεινόν = unkenntlich. τὸ φῶc τὸ ἐν coί = die vernunft, durch welche wir geistige dinge vernehmen. v. 24 voraussetzung ist, dasz beide herren entgegengesetztes wollen, wie dies bei gott und mammon, dem herrn der weltgüter, der fall ist. v. 25 μεριμνᾶν = wegen der zukunft bekümmert sein. v. 27 ἡλικίαν = lebensdauer, nicht leibeslänge. letztere bedeutung kann das wort auch haben; sie passt aber nicht in den zusammenhang. v. 33 βαcιλείαν τοῦ θεοῦ καὶ τὴν δικαιοcύνην = das gottesreich und die dazu erforderliche rechtbeschaffenheit. v. 34 κακία = die beschwerden, welche den menschen täglich treffen können.

In diesem abschnitt fordert uns unser Heiland auf, dasz wir die gemeinschaft mit gott, das kindliche verhältnis zu ihm, als das höchste gut ansehn und mit ganzer seele danach trachten sollen. damit wir aber dieses gut allezeit recht erkennen und erstreben, sollen wir das göttliche licht in uns, vernunft und gewissen, von irrtum und sünde möglichst rein erhalten. — Auch ein zwischen dem himmlischen gut und den irdischen gütern geteiltes streben ist nach des Heilands vorschrift ebenso unzulässig und verkehrt, als wenn jemand zweien herren entgegengesetzter willensrichtung dienen wollte. unser ringen und sorgen soll vielmehr auf das gottesreich, auf die gemeinschaft mit gott und auf das dazu erforderliche fromme leben gerichtet sein. dagegen sollen wir uns aller sorgen um irdische güter, z. b. um nahrung und kleidung, entschlagen. denn da gott uns das leben und den leib gegeben hat, so wird er, der für pflanzen und tiere so väterlich sorgt, für unser leben und unsern leib noch vielmehr sorgen. darum sollen wir an jedem tag das, wozu uns gott beruft, treu vollbringen, aber für den folgenden tag uns keine sorgen machen, sondern in kindlichem vertrauen auf gott bitten, dasz er uns gebe, was uns nötig ist.

Das siebente capitel

bildet den dritten teil der bergpredigt. es enthält weitere anweisungen für glieder des gottesreichs und zwar zuletzt solche anweisungen, welche als schluszermahnungen bezeichnet werden können.

v. 1 κρίνειν = lieblos richten, wie der zusammenhang lehrt. v. 6 τὸ ἅγιον = das evangelium von Christo. κύνες und χοιροί = boshafte und unempfängliche menschen. v. 11 πονηροὶ ὄντες = obgleich ihr im vergleich mit gott böse seid. v. 13 στενῆς πύλης = pforte zum gottesreich.

Die erste anweisung (v. 1—5) warnt vor lieblosem richten und deutet an, dasz wir, ehe wir über andere richten, zuerst über uns selbst gericht halten sollen. die zweite (v. 6) fordert uns auf, das, was sich auf die frohe botschaft vom reiche gottes bezieht, nicht solchen menschen preis zu geben, von denen wir wissen, dasz sie unempfänglich und roh sind. die dritte (v. 7—11) ermuntert uns, alle wünsche, welche uns am herzen liegen, dem himmlischen vater vorzutragen, und zwar im kindlichen vertrauen, dasz er uns sicherlich das geben wird, was uns gut ist. die vierte anweisung (v. 12) enthält eine kurze und populäre bezeichnung dessen, wie wir als glieder des gottesreichs gegen unsere nebenmenschen gesinnt sein sollen. an diese vorschrift, die gewissermaszen den inhalt der vorangegangenen ermahnungen zusammenfaszt, schlieszen sich nun noch zwei anweisungen an. die fünfte (v. 13 und 14) mahnt uns, dasz wir uns durch schwierigkeiten von dem eintritt in das gottesreich nicht abschrecken lassen sollen. sie werden, je weiter wir schreiten, immer leichter, weshalb unser Heiland Matth. 11, 30 sagt, dasz sein joch leicht sei. auf dem entgegengesetzten weg findet das gegenteil statt. die sechste anweisung (v. 15—23) belehrt und ermahnt uns, wie wir uns vor falschen führern zum himmelreich hüten sollen. diese erscheinen in ihrem äuszeren benehmen als liebevoll, aber in ihrem herzen sind sie lieblos und eigennützig. um sie richtig zu beurteilen, solle man nicht auf ihre worte, sondern auf ihre thaten achten. die letzte anweisung endlich (v. 24—27) ermahnt uns, dasz wir nicht namen-, sondern thatchristen sein sollen. der in der liebe thätige glaube an Christum wird der fels sein, der uns allezeit und unter allen verhältnissen trägt.

Das achte capitel

berichtet vorwiegend von werken der liebe und barmherzigkeit unseres Heilands. nachdem zuerst v. 1—4 erzählt worden ist, wie ein aussätziger, dann v. 5—13, wie der sklave eines römischen hauptmanns, drittens v. 14—17, wie die schwiegermutter des Petrus und andere kranke geheilt werden, wird viertens v. 18—22 erwähnt, wie der Heiland auf dem weg zum schiff, welches ihn an die ostseite des galiläischen meeres führen soll, die bitten zweier männer beantwortet. hieran schlieszt sich fünftens v. 23—27 die erzählung von der beruhigung der jünger bei der meerfahrt sowie sechstens v. 28—34 die erzählung von der heilung zweier besessenen.

v. 1 ἀπὸ τοῦ ὄρους = von einem berg in der nähe von Capernaum, wie aus v. 5 erhellt. v. 3 ἡ λέπρα. der aussatz äuszert sich in flechten und geschwüren, welche den leib bis ins innerste zer-

fressen. v. 4. in 3 Mose cap. 14, 2. 10. 21 finden sich vorschriften in betreff der heilung. — v. 5 ἑκατόνταρχος = ein römischer centurio im dienst des vierfürsten Herodes Antipas. nach v. 10 war er kein Israelit, sondern ein Heide. v. 6 ὁ παῖς μου = ein sklave, wie Luk. 7, 2 lehrt. v. 8 οὐκ εἰμὶ ἱκανός, ἵνα = nicht geeignet zu dem zweck, damit du in mein haus gehst. v. 9 sinn = gleichwie das verhältnis zwischen mir und meinen untergebenen ist, so ist es auch zwischen dir und den krankheiten. v. 14 εἰς τὴν οἰκίαν Πέτρου. es befand sich in Capernaum, wohin Petrus aus Bethsaida, seinem geburtsort, verzogen war. v. 15 διηκόνει = bediente bei tisch. v. 17 ῥηθὲν διὰ Ἡσαίου findet sich Jesajas 53, 4. v. 19 εἷς mit rücksicht auf das v. 21 folgende ἕτερος. γραμματεύς = ein mann, der sich mit auslegung des alten testaments beschäftigt.

v. 20 ὁ υἱὸς τοῦ ἀνθρώπου = der Messias nach Daniel 7, 13. v. 21 θάψαι wahrscheinlich = bis zum tod und begräbnis des vaters in der heimat zu bleiben. v. 22 νεκρούς zuerst = geistig tot, sodann = leiblich tot. v. 28 εἰς τὸ πέραν = zum ostufer des sees. ἐκ τῶν μνημείων. die gräber der Israeliten waren häufig höhlenartig in die felsen gegrabene gewölbe und konnten daher als wohnung dienen. v. 29 die kranken identificieren sich mit den bösen geistern, von welchen sie sich besessen glauben. dies tritt v. 31 noch mehr hervor.

Vermutlich um zu zeigen, dasz Jesus nicht nicht blosz von gott gesandt sei, durch seine lehren das wesen und den willen gottes zu offenbaren, sondern auch durch thaten das vollkommen gottwohlgefällige leben den menschen vor augen zu stellen, werden in diesem capitel fast nur werke seiner liebe und barmherzigkeit erzählt. unbegreiflich bleibt allerdings die heilung der aussätzigen, da eine einwirkung auf die nerven und die seelenstimmung eines menschen nach unsern bisherigen erfahrungen nicht vermögend ist hautkrankheiten zu entfernen. dasz Jesus dem geheilten stillschweigen auferlegt, hat wohl darin seinen grund, dasz er den glauben an seine Messiaswürde nicht durch äuszere thaten und nicht bereits zu jener zeit veranlassen wollte. — Noch gröszere bedenken erweckt die heilung des sklaven, welche als eine wirkung in die ferne berichtet wird. hier scheint eine übertreibung vorzuliegen, welche der evangelist in gutem glauben aufnahm, weil die macht seines geliebten meisters dadurch verherlicht wurde. — Dasselbe dürfte auch von der erzählung gelten, welche sich auf die stillung des meeressturms bezieht. erhaben und für uns alle nachahmenswert erscheint das bild des Heilands im sturm und brausen der wogen. mit recht schilt er den kleinglauben seiner jünger und erweckt sie zum gottvertrauen; aber dasz er die wogen durch das blosze wort besänftigt habe, können wir unserm Heiland nur dann zutrauen, wenn wir ihn als beherscher der schöpfung anerkennen. — Bei der letzten erzählung von der heilung der zwei besessenen scheinen zwei von einander getrennte begebenheiten in der überlieferung zusammengefaszt zu sein. dasz unser Heiland be-

sessene geheilt hat, wird uns nicht nur hier, sondern auch an vielen andern stellen erzählt, und kann bei seiner gewaltigen macht über die gemüter der menschen nicht überraschen. dagegen klingt es für unser religiöses gefühl sehr befremdlich, dasz er die bösen geister habe in die säue fahren lassen, wodurch die tiere angetrieben worden seien sich in das meer zu stürzen.

Das neunte capitel

erzählt ebenfalls von thaten der liebe und barmherzigkeit unseres Heilands, aber mit dem unterschied von dem inhalt des 8n capitels, dasz hier wiederholt anfeindungen von gegnern erwähnt werden. fünf einzelne begebenheiten werden erzählt und denselben wird von v. 35 an ein allgemeiner schlusz angefügt.

v. 1 ἰδίαν = die von Jesu zum aufenthalt erwählte stadt, nemlich Capernaum. v. 2 τὴν πίστιν = die überzeugung, dasz Jesus von allem elend retten könne. v. 4 ἵνα τί = warum. v. 5 sinn: das eine ist nicht leichter als das andere. v. 6 τότε λέγει ist parenthese. v. 8 τοῖς ἀνθρώποις = dem menschlichen geschlecht. v. 9 τελώνιον = zollstätte. v. 10 ἐν τῇ οἰκίᾳ nemlich des Matthäus, wie Lukas 5, 27 lehrt. Matthäus hatte seine bisherigen standesgenossen eingeladen. v. 10 ἀνακειμένου = bei tische lag nach damaliger sitte. ἁμαρτωλοί = zöllner, weil sie der von den Israeliten verabscheuten römischen herschaft als werkzeuge dienten und deswegen in der regel zu den schlechtesten gliedern des volkes gehörten. v. 13. der spruch findet sich Hosea 6, 6. v. 15 οἱ υἱοὶ τοῦ νυμφῶνος wörtlich = die söhne des brautgemachs d. h. die freunde des bräutigams. v. 16 ῥάκους ἀγνάφου = ungewalkten tuches, welches, dem einflusz des wassers ausgesetzt, einschnurrt. v. 17 durch die schläuche werden die äuszern formen der gottesverehrung bezeichnet, durch den wein der innere geistige gehalt. v. 18 ἄρχων = synagogenvorsteher Jaïrus, wie Mark. 5, 22 erzählt. v. 23 τοὺς αὐλητάς usw. = die flötenbläser und klageweiber, welche bei begräbnissen gebräuchlich waren. v. 27 υἱὲ Δαυίδ = Messias, als nachkomme Davids. v. 30 vgl. cap. 8, 4.

Bei der erzählung von dem gichtbrüchigen (v. 1—8) ist von bedeutung, dasz der Heiland zuerst vom sündenelend heilt und damit andeutet, dasz dies das eigentliche übel für uns menschen ist, und dasz es im vorliegenden fall sogar die quelle der krankheit war. — Bei dem mahl im hause des Matthäus, welches von v. 9—17 beschrieben wird, weist Jesus den vorwurf der Pharisäer durch einen allgemeingültigen spruch zurück und ermahnt sie zugleich durch hinweisung auf einen spruch des alten testaments zur nachahmung seines beispiels. als antwort auf die frage der jünger des Johannes berichtigt er die jüdische sitte des fastens dahin, dasz die äuszerliche form des jüdischen fastens zu der geistigeren gottesverehrung des christentums nicht mehr passend sei. wie das fasten der Christen beschaffen sein soll, ist bereits cap. 6, 17 und 18 angegeben. — Die

erzählung von der totenerweckung (v. 18—26) bereitet der erklärung schwierigkeiten. denn verstorbene ins leben zurückzurufen erfordert dieselbe macht wie die des schöpfers, welcher die menschen ins dasein ruft. wenn man bedenken trägt dem Heiland diese macht zuzuschreiben, so bleibt nichts anderes übrig als zu vermuten, dasz bei der erzählung eine übertreibung aus gutem glauben stattgefunden habe. mit der heilung des weibes steht es anders. nicht das erfassen des kleides, sondern der wille des sich umschauenden Heilands hat ihr geholfen. — Auch von den beiden folgenden erzählungen, der heilung der blinden v. 27—31 und der heilung der besessenen v. 32—34 gilt dasselbe. — Der schlusz v. 35—38 schildert die rettende thätigkeit des Heilands im allgemeinen und bildet zugleich den übergang zum folgenden capitel.

Das zehnte capitel

enthält auszer der erzählenden einleitung von v. 1—4 die rede Jesu bei aussendung der zwölf apostel. in I (v. 5—15) weist sie der Heiland an, wo und wie sie die botschaft vom gottesreich verkündigen sowie den leiblich und geistig kranken hilfe bringen sollen; in II (v. 16—42) stellt er ihnen zugleich die gefahren und drangsale, welchen sie entgegengehen, aber auch die göttliche hilfe und den himmlischen trost bei ihrem wirken in aussicht.

Einleitung: v. 1 ἐξουσίαν = ermächtigung zu krankenheilungen. auf welche art sie erteilt wurde, läszt sich nicht ermitteln. v. 2 die zahl wurde für die apostel mit rücksicht auf die 12 stämme Israels gewählt. die aufzählung erfolgt paarweise, vielleicht weil sie zu zweien ausgesandt wurden, und beginnt mit zwei brüderpaaren. auch scheint eine rangordnung beobachtet zu sein, wenngleich Andreas nicht zu den vertrautesten jüngern gehörte. — Βαρθολομαῖος (sohn des Tholmai) ist wahrscheinlich ein anderer name für den jünger, welcher Joh. 1, 46 Nathanael genannt und als freund des Philippus bezeichnet wird. v. 3 statt Λεββαῖος (= der beherzte) findet sich anderwärts Ἰούδας Ἰακώβου oder auch Θαδδαῖος. v. 4 κανανίτης ist nicht bezeichnung der herkunft aus Kana, sondern bezeichnet auf hebräisch dasselbe, was Luk. 6, 15 durch Ζηλώτης ausdrückt, nemlich einen mann, welcher früher zu den eifervollen Juden gehört hatte, die der römischen herschaft mit gewalt ein ende machen wollten. Ἰσκαριώτης = mann aus Karioth, einem ort im stammgebiet von Juda.

Der zweck der aussendung bestand wohl darin, dasz die apostel in selbständiger verkündigung des evangeliums und in helfender, heilender wirksamkeit bei leiblichen gebrechen sich versuchen sollten.

I. (v. 2—15) v. 5 ἀπολωλότα = verloren für das reich gottes und daher der rettung bedürftig. v. 9 und 10 enthalten erläuterungen zu δωρεὰν ἐλάβετε, δωρεὰν δότε. v. 11 ἄξιος = durch seine unbescholtenheit und empfänglichkeit würdig das evangelium zu vernehmen. v. 12 ἀσπάσασθε = wünscht den bewohnern den

segen gottes zur aufnahme der heilsbotschaft. v. 13 εἰρήνη = die von euch angewünschte seligkeit. v. 15 ἐκτινάξατε = sagt euch von der gemeinschaft mit solchen los.

Die beschränkung auf die Israeliten war nur für die erste zeit gültig, wie aus Jesu eignem verfahren (Matth. 15, 21—28. Joh. 4, 7 f.) und aus andern stellen ersichtlich ist. — Der kürzeste ausdruck der heilsbotschaft soll also bei den aposteln derselbe sein wie bei ihrem meister und bei Johannes dem täufer: 'das himmelreich ist nahe herbeigekommen', und zur aufrichtung dieses reiches gehören auszer der verkündigung des evangeliums die werke heilender und rettender liebe. — Solche gaben sollen aber von freien stücken, nicht um lohn mitgeteilt werden. die dazu gegebene bildliche anweisung wird von einzelnen mönchsorden, bei welchen deshalb nur sandalen erlaubt sind, gegen den geist des christentums in buchstäblichem sinn aufgefaszt, während der sinn nur der ist, dasz die botschaft des heils nicht um lohn gegeben, gewissermaszen verkauft werden soll, dasz aber den verkündigern alles, was zu ihrem lebensunterhalt gehört, nicht fehlen soll. damit ist allerdings alle üppigkeit und aller prunk bei geistlichen ausgeschlossen. — In den versen 11—15 wird die in cap. 7, 6 gegebene anweisung nur mit andern worten wiederholt.

II. (v. 16—42) v. 16 πρόβατα und λύκοι = bilder für liebevolle, sowie haszerfüllte menschen. v. 17 weitere ausführung von ἐν μέσῳ λύκων. ἀνθρώπων = der menschen, wie sie im allgemeinen sind. συνέδρια und συναγωγαί dienten zu gerichtlichen verhandlungen und bestrafungen. v. 18 εἰς μαρτύριον αὐτοῖς = zum zeugnis für sie, nemlich die Juden, von welchen die apostel vor gericht geschleppt wurden. die beziehung auf die Juden ergibt sich auch aus dem gegensatz von ἔθνεσιν = Heiden. v. 19 μὴ μεριμνήσητε = seid nicht in angst. v. 21 hinweisuug auf die Christenverfolgungen. v. 22 διὰ τὸ ὄνομά μου = weil ihr euch nach meinem namen nennt, euch zu mir bekennt. εἰς τέλος = bis zum ende der verfolgung. σώζεσθαι = des heils teilhaftig werden. v. 23 οὐ μὴ τελέσητε = ihr werdet nicht zur bekehrung gebracht haben. v. 25 Βεελζεβούλ = name einer heidnischen gottheit (herr des hauses), welcher den Israeliten als benennung des teufels galt. dasz nicht Βεελζεβούβ (herr des mistes) zu lesen ist, ergibt sich aus der beziehung auf οἰκοδεσπότης. v. 26 sinn: fürchtet nicht ihre bemühungen das evangelium zu unterdrücken! v. 27 σκοτία = verborgenheit. φῶς = öffentlichkeit. v. 28 τὸν δυνάμενον ἀπολέσαι = gott. γεέννα = eine stätte bei Jerusalem, früher zur verehrung des Moloch gebraucht, deshalb nachher verabscheut und zur bezeichnung der hölle gewählt. v. 29 ἀσσαρίου = für den 10n teil einer drachme. πεσεῖται = wird tot zur erde fallen. v. 34 μάχαιραν = kampf. v. 36 ἐχθροί ist nicht subject, sondern prädicat. v. 37 ἄξιος = würdig mir anzugehören. v. 38 σταυρόν = das von gott auferlegte leid. λαμβάνει nach dem gebrauch, dasz die verurteilten das kreuz

auf sich nehmen und tragen musten. v. 39 ψυχήν = seele. εὑρών = welcher findet und bewahrt zum genusz des irdischen lebens. ἀπολέσας = der seine seele preisgibt, um das ewige leben zu erlangen. v. 41 εἰς ὄνομα προφήτου = weil er ihn für einen propheten hält.

Dieser teil läszt sich in acht anweisungen abteilen: in v. 16—18, dasz die apostel bei den bevorstehenden verfolgungen klugheit mit lauterkeit der gesinnung verbinden, also nie verwerfliche mittel zu gutem zweck anwenden sollen. in v. 19 und 20, dasz sie keine furcht wegen der verteidigung hegen sollen, da derjenige, der gottes sache führe, auch mit gottes geist erfüllt und gestärkt werde. in v. 21—25 wird der schilderung, wie über das evangelium im innern der familien spaltungen entstehen würden, die ermahnung beigefügt, dasz die apostel in ihren hoffnungen auf erfolg bescheiden sein möchten. in v. 26—27 wird die freudige aussicht eröffnet, dasz das evangelium überall auf erden verkündigt werden würde. in v. 28—31 ist ein trost für die apostel ausgedrückt, dasz sie überall unter gottes liebevollem schutz stehen würden. in v. 32—33 wird ihnen die selige aussicht eröffnet, dasz dem treuen bekenner auch das bekenntnis des Heilands vor gott zur seite stehen werde. in v. 34—39 wird ausgeführt, wie es zur ausbreitung des gottesreichs notwendig sei, dasz die Christen auf erden einen kampf selbst bis zur aufopferung des lebens beständen, damit endlich der friede unter den menschen herschend werde. in v. 40—42 wird darauf hingewiesen, dasz, sowie derjenige, welcher einen propheten unterstützt, weil er ihn als propheten anerkennt, den lohn eines propheten erhält, auch derjenige, welcher einen der geringsten jünger, weil er ihn als jünger Jesu anerkennt, mit einer noch so geringen gabe unterstützt, den lohn eines jüngers erhalten wird.

Nachträglich sei noch bemerkt, dasz manche stellen der rede, wie v. 17 ff. und v. 34 ff. vielleicht erst nachträglich bei dem niederschreiben eingetragen worden sind, da sie entschieden auf eine spätere zeit hinweisen.

Das elfte capitel

enthält einzelne reden, welche unser Heiland infolge der botschaft von Johannes dem täufer, die in v. 2 und 3 erzählt wird, gehalten hat, und zerfällt in vier teile. I. die botschaft des Johannes und die antwort an denselben (v. 4—6). II. ein urteil über Johannes (v. 7—15). III. ein urteil über die unempfänglichen seiner zeitgenossen (v. 16—24). IV. eine einladung an die empfänglichen (v. 25—30).

I. v. 2 ἐν τῷ δεσμωτηρίῳ = Machärus, einem befestigten ort an der ostseite des toten meeres. τὰ ἔργα = die verkündigung des evangeliums und die heilungen, wie aus v. 5 und 6 erhellt. v. 3 ὁ ἐρχόμενος = Messias. πτωχοί = die, welche sich geistig oder leiblich gedrückt fühlen. v. 6 μακαριός ἐστιν = empfängt die seg-

nungen des himmelreichs. μὴ σκανδαλισθῇ = wer keinen anstosz daran nimmt, dasz ich nicht werke eines herschers, sondern eines Heilands verrichte.

In dieser rede spricht sich Christus über die kennzeichen des von ihm zu gründenden gottesreichs aus. während Johannes äuszere zeichen von macht und herlichkeit erwartet hatte und durch das fehlen derselben in seiner hoffnung schwankend geworden war, erklärt Christus, dasz er nicht durch äuszern glanz, sondern durch verkündigung des göttlichen heilsrats und durch beweise von liebe und barmherzigkeit sich als den von gott gesandten Messias beglaubige, und nennt damit die kennzeichen seines reiches.

II. (v. 7—15) v. 8 ἐν μαλακοῖς ἱματίοις ἠμφιεσμένον = in vornehmer stellung und in üppigkeit lebend. v. 10 nach Maleachi 3, 1. v. 11 μικρότερος: der comparativ steht wegen der vergleichung mit Johannes. ἐν τῇ βασιλείᾳ τῶν οὐρανῶν = in dem gottesreich, wie es in den versen 4—6 geschildert wurde, wie es aber Johannes nicht aufgefaszt hatte. v. 12 βιάζεται = wird mit eifer angeeignet (durch das verdienst des Johannes).

Um nicht durch die vorher gegebene antwort bei der umstehenden menge eine ungünstige meinung über Johannes zu veranlassen, fügt Christus seiner ersten rede ein urteil über Johannes bei. er sei ein charakterfester mann, frei von ehrgeiz und genuszsucht, sei ein prophet, ja mehr als das, da er herold und bahnbrecher für den Messias sei. doch wer sonst ihm, dem gröszesten unter den menschen, nachstehe, der werde ihn alsdann übertreffen, wenn er eine richtigere vorstellung von dem geistigen wesen des himmelreichs habe als Johannes. auch sei Johannes, durch welchen ein andrang zum himmelreich hervorgerufen worden sei, und mit welchem die zeiten der propheten und des gesetzes abschlössen, zu verstehen, wenn in Maleachi (4, 5) eine wiederkunft des Elias angekündigt werde.

III. (v. 16—24) v. 16 τὴν γενεάν = die zur zeit lebenden Israeliten. τοῖς ἑταίροις = den gefährten, die nicht zu ihren spielgenossen gehörten. v. 17 ἐκόψασθε = habt euch zum zeichen der trauer auf die brust geschlagen. v. 19 καὶ ἐδικαιώθη usw. wahrscheinlich ein sprichwort. Luther hat die stelle als ironische verurteilung des benehmens aufgefaszt, was zum zusammenhang recht gut passt. allein da δικαιοῦσθαι niemals im sinne von 'meistern' vorkommt, und da zu τέκνων das wort αὐτῆς hinzugefügt ist, so ist zu übersetzen: 'und somit ist die weisheit (nur) von ihren eignen kindern als richtig anerkannt worden.' v. 21 Chorazin und Bethsaida waren orte in der nähe von Kapernaum. v. 23 ἕως τοῦ οὐρανοῦ ὑψωθεῖσα = vor allen anderen orten bevorzugt. v. 24 ὑμῖν = bewohner von Kapernaum.

Im anschlusz an das letzte wort des vorigen abschnittes (wer ohren hat usw.) verurteilt Christus die jenem ausruf widersprechende unempfänglichkeit vieler Israeliten, namentlich derjenigen, welche

in der unmittelbaren nähe des Heilands weilten. er vergleicht sie mit launenhaften kindern, welche nur das gelten lassen, was ihrer wechselnden jeweiligen laune entspricht.

IV. (v. 25—30) v. 25 ἐν ἐκείνῳ τῷ καιρῷ = zu der zeit, wie man vermutet, als die nach cap. 10 ausgesendeten apostel bei der rückkehr über den erfolg berichteten. ἀποκριθείς. vielleicht, weil Jesus gefragt worden war, warum gerade unter den als weise und gelehrt geltenden leuten (schriftgelehrten und Pharisäern) so wenig empfängliche sich fänden. ταῦτα = botschaft vom himmelreich. v. 26 ναί. zu ergänzen ist: ἐξομολογοῦμαι = ich bekenne (dankend). ὅτι usw. = dasz das, was vor dir wohlgefällig ist, in erfüllung gieng. v. 27 πάντα ein unbestimmter ausdruck, der aber jedenfalls das, was sich auf die gründung des gottesreichs bezieht, umfaszt. die gedankenverbindung ist wahrscheinlich: nicht durch scharfsinn und gelehrsamkeit, sondern durch göttliche offenbarung ist mir der wille gottes kund geworden. v. 28 κοπιῶντες = die durch die pharisäischen satzungen bedrückt sind. v. 29 τῇ καρδίᾳ = von herzen, während andere sich oftmals nur den anschein von sanftmut geben. v. 30 ζυγός μου = inbegriff der forderungen, welche Christus an die menschen stellt.

Hier hebt Christus einen hohen vorzug des evangeliums hervor, dasz sein wesentlicher inhalt für jeden heilsbedürftigen, demütigen und empfänglichen menschen verständlich ist, während es von denjenigen gelehrten, die selbstgerecht und auf ihr erworbenes wissen stolz sind, eben darum gering geachtet wird. darum fordert unser Heiland alle menschen, die sich nicht befriedigt fühlen, auf zu ihm zu kommen, indem er ihnen trost für jedes leiden anbietet und zugleich verheiszt, dasz die vorschriften, die er gebe, und die anforderungen, die er stelle, nicht schwer seien und doch der seele frieden brächten. der anscheinende widerspruch mit Matth. 7, 13, wo dem, der in das gottesreich eintreten will, entsagungen und beschwerden in aussicht gestellt werden, löst sich dadurch, dasz an jener stelle vom eintritt in das gottesreich, in Matth. 11, 30 dagegen vom fortgang in demselben die rede ist. denn mit jedem schritt weiter wird der wandel des Christen leichter und seliger.

Das zwölfte capitel

erzählt wieder vorzugsweise von werken der liebe und barmherzigkeit, die der Heiland meistens unter anfeindung der Pharisäer vollbracht hat, und zwar zum teil am sabbath. es berichtet deshalb von einer anzahl einzelner begebenheiten (I—VI).

I. (v. 1—8) das ährenraufen der jünger am sabbath wird vom Heiland in schutz genommen.

v. 2 ὃ οὐκ ἔξεστι, ein aus 2 Mose 16, 22 abgeleiteter gebrauch. v. 3 und 4 nach 1 Sam. 21, 1—7. v. 5 nach 4 Mose 28, 9, wo die geschäfte der priester beschrieben werden.

Der Heiland zeigt den Pharisäern, dasz ihr vorwurf nicht nur unbegründet sei, weil, wenn ausnahmen von der sabbathsordnung statthaft wären, der Messias des neuen gottesreichs sie mit noch gröszerem recht machen könne, sondern dasz er auch gegen das göttliche gebot der barmherzigkeit verstosze, welches Hosea 6, 6 ausgesprochen sei.

II. (v. 9—14) heilung eines menschen mit gelähmter hand.

v. 9 αὐτῶν wahrscheinlich = den Israeliten von Kapernaum, zu welchen die Pharisäer gehörten. v. 10 ξηράν = gelähmt. ἐπηρώτησε offenbar auf die Pharisäer zu beziehen. εἰ ἔξεστι nicht nach dem gesetz, sondern nach dem herkommen galt das heilen am sabbath für verboten. ἵνα κατηγορήσωσι = damit sie, wenn er trotz der warnung am sabbath heile, ihn verklagten.

Der Heiland widerlegt die bedenken der Pharisäer gegen heilungen am sabbath durch berufung auf den allgemein üblichen gebrauch, tiere am sabbath aus gefahren zu retten, welche doch geringern wert hätten als menschen.

III. (v. 15—21) des Messias heilende thätigkeit in der stille, entsprechend der schilderung des Jesajas 42, 1—4.

v. 15 γνούς nemlich die absicht der Pharisäer. v. 16 φανερὸν αὐτὸν ποιήσωσιν als den, der durch seine wunderthaten sich als den Messias offenbare. v. 17—21 frei nach Jesaias 42, 1—4. — v. 18 und 19 κρίσιν = die messianische entscheidung für die Heiden.

Jesus Christus vollbringt die werke des Messias, will aber zur zeit noch nicht als solcher öffentlich angesehen werden. dieses verfahren findet der evangelist in Jesajas 42, 1—4 vorher verkündigt, indem er παῖς μου auf den Messias bezieht.

IV. (22—37) heilung eines mit blindheit und sprachlosigkeit behafteten menschen und rechtfertigung dieses wunders.

v. 22 δαιμονιζόμενος vgl. Matth. 9, 32. v. 23 υἱὸς Δαυίδ war die gewöhnliche bezeichnung für den Messias, da man dessen abstammung von David voraussetzte. v. 24 εἶπον nemlich zum volk. v. 26 καί führt hier die folgerung ein. ὁ σατανᾶς (der feind gottes und beherscher der bösen geister nach der vorstellung der Israeliten) τὸν σατανᾶν = der satan treibt sich selbst aus. v. 27 οἱ υἱοὶ ὑμῶν = die aus euren schulen hervorgegangenen exorcisten. v. 28 das Messiasreich musz gekommen sein, weil die werke, welche man vom Messiasreich erwartet, geschehen. v. 29. ein anderer beweis, dasz jemand mit göttlicher kraft heile. v. 30 schlusz aus den vorhergehenden versen: wer meinem heilsverfahren widerstrebt, der widerstrebt dem geiste gottes. v. 31 διὰ τοῦτο bezieht sich auf v. 25—30. ἡ τοῦ πνεύματος βλασφημία tritt ein, wenn jemand das, was er als wirkung des heiligen geistes innerlich anerkennt, nach auszen als teufelswerk bezeichnet. v. 32 οὔτε ἐν τούτῳ τῷ αἰῶνι οὔτε ἐν μέλλοντι = weder in der jetzigen weltperiode, noch in der künftigen, nemlich nach der wiederkunft Christi. v. 33 ποιήσατε = nehmet an. — darlegung des widerspruchs im urteil der Pharisäer. v. 34

γεννήματα ἐχιδνῶν = schlangenbrut, bezeichnung der falschheit. die verse 34 und 35 dienen zur begründung der worte γεννήματα ἐχιδνῶν.

Der Heiland zeigt die verkehrtheit in der anklage der Pharisäer, dasz er mit hilfe des fürsten der bösen geister seine thaten vollbringe. er weist erstlich nach, wie es undenkbar sei, dasz der teufel die ihm untergebenen geister selbst bekämpfe, sodann wie, wenn diese art der bekämpfung als wirklich angenommen werde, diejenigen Israeliten, welche austreibung der bösen geister vornähmen, ebenfalls dem vorwurf, im bund mit dem fürsten der bösen geister zu stehen, ausgesetzt seien; wie endlich sein wirken nur im bund mit gott begründet sein könne, da es ja zur bekämpfung des bösen diene. daher müsse jeder, der seinem wirken widerstrebe, als gegner des gottesreichs gelten. dasz man ihn als Messias nicht anerkenne, sei erklärlich und verzeihlich; wenn man aber das, was durch die stimme des gewissens als gottes wille und werk bezeichnet werde, böse und teuflisch nenne, so sei das die schwerste der sünden. (ob die drohung, dasz solche sünde nie vergeben werde, buchstäblich zu nehmen ist, bleibt zweifelhaft. ich möchte mich der buchstäblichen auffassung nicht anschlieszen.)

V. (v. 38—45) verurteilung der wundersucht bei der ungläubigen menge.

v. 38 σημεῖον = zeichen für seine göttliche sendung, also wunderzeichen. v. 39 μοιχαλίς = ehebrecherisch d. h. abtrünnig von gott, da der gehorsam gegen ihn als ehe bezeichnet zu werden pflegte. Ἰωνᾶ τοῦ προφήτου = in betreff des propheten Jonas. vgl. Jona, 2, 1 ff., sowie ferner Jona 3, 3 ff. v. 41 ἐν τῇ κρίσει = bei dem endgericht. v. 42 βασίλισσα νότου vgl. 1 Kön. 10, 1 ff. v. 43. die wüste galt als heimat der bösen geister, in deren gewalt die menschenseelen kommen könnten. v. 45 τὰ ἔσχατα = die zeit, da den menschen acht böse geister in besitz genommen haben. τῶν πρώτων = die zeit, da er nur von einem geist besessen war.

Auf die bitte der Pharisäer um ein wunderzeichen sagt ihnen Jesus, sie verdienten kein anderes zeichen als das sie verurteilende des propheten Jonas. denn bei dem jüngsten gericht würden die bewohner von Ninive als zeugen gegen sie auftreten, und ebenso die lernbegierige königin von Südarabien. zugleich wird in v. 40 Jonas mit Jesus in parallele gestellt wegen der dreitägigen verborgenheit. doch ist diese vergleichung wahrscheinlich erst nach dem kreuzestod Jesu in die erzählung eingeschoben worden, da sie vorher den zuhörern völlig unverständlich gewesen wäre. — Dieser antwort auf die bitte fügt Jesus noch die in ein bild eingekleidete warnung hinzu, dasz der mensch die zeit zur rettung und heilung seiner seele nicht verschieben solle, weil er sonst in viel schwerere und gefährlichere seelenkrankheit verfalle.

VI. (v. 46—60) der Heiland zeigt, welches die höchste verwandtschaft sei.

v. 46 αὐτῷ λαλῆσαι = mit ihm zu reden und dadurch von seiner augenblicklichen thätigkeit, die menschen über das reich gottes zu belehren, abzuziehen. v. 49 ἐπὶ τοὺς μαθητάς = die sich ihm als schüler angeschlossen hatten, nicht blosz die apostel.

Jesus erklärt, die höchste und innigste verwandtschaft sei die, welche auf der gemeinschaft mit gott, auf dessen gemeinsamer verehrung beruhe. (bildet doch auch in der ehe die geistige übereinstimmung der gatten das innigste band.)

(fortsetzung folgt.)

Marburg in Hessen. Friedrich Münscher.

(44.)

BERICHT ÜBER DIE ZWEITE HAUPTVERSAMMLUNG DES DEUTSCHEN EINHEITSSCHULVEREINS IN KASSEL

am 4 und 5 april 1888.

(fortsetzung und schlusz.)

Wenden wir uns der öffentlichen versammlung des ersten tages wieder zu, so folgte nach einer frühstückspause gegen 1 uhr der vortrag des professors G. Barckhausen von der technischen hochschule in Hannover: 'betrachtungen über das verhältnis der höheren einheitsschule zur technischen hochschule.'

Der vortragende führt einige betrachtungen über die stellung der technischen hochschule zur einheitsschulfrage vom standpunkte des groszen kreises seiner fachgenossen vor, welcher die humanistische vorbildung auch für die techniker für die beste hält. er weist darauf hin, dasz nicht allein bezüglich des verhältnisses der verschiedenen stände zu einander, sondern auch innerhalb des standes der techniker selbst grosze übelstände durch den mangel gegenseitigen verständnisses und durch überhebung gewisser kreise infolge des berechtigungskampfes entstanden sind. die höhere einheitsschule würde diese beträchtlichen unzuträglichkeiten heben, braucht aber die möglichkeit besonderer vorbildung für bestimmte fachrichtungen, z. b. die einrichtung besonderer gelehrten- oder handelsschulen je nach bedürfnis, nicht abzuschneiden, da deren zöglinge auch ohne sogenannte berechtigungen die hochschulen als hospitanten, oder auch als studierende besuchen könnten, weil sie staatsprüfungen nicht ablegen. für den weitaus grösten teil der gesellschaft aber, namentlich für den kreis der staatsbeamten, erscheint die gemeinsamkeit der vorbildung notwendig.

Trotzdem würde es verkehrt sein von diesen gesichtspunkten ausgehend für die einheitsschule einzutreten, wenn sie nicht auch rein sachlich für die einzelnen fachrichtungen ausbildungsfähig erschiene. bei der untersuchung der ansprüche, welche die technische hochschule als vertreterin des standes der techniker zu erheben hat, berührt der vortragende zunächst einige schwerwiegende mängel in der vorbildung, welche ihren grund in dem heutigen lehrgange und verfahren des gymnasiums und realgymnasiums zu haben scheinen.

Der erste liegt in der unselbständigkeit des denkens infolge der gewöhnung an ausschlieszliche arbeit nach fest geschlossener regel ohne

mitwirkung der überlegung und erfindungsgabe des einzelnen, welche vorwiegend, aber keineswegs allein, an den gymnasien herangezogen zu werden scheint. die studierenden betrachten in der weitaus grösten anzahl infolge hiervon die aneignung bestimmter regeln als endzweck, nicht als hilfsmittel des studiums.

Besonders tritt diese unselbständigkeit in der auffassung räumlicher gebilde hervor. die mangelhafte entwicklung des sinnes für räumliche gröszen hat zur folge, dasz die mehrzahl der studierenden nach eingehender behandlung der darstellenden geometrie durch ein ganzes jahr selbst einfachen aufgaben aus diesem gebiete ratlos gegenüber steht, und an der mangelhaften bewältigung dieser hilfswissenschaft scheitert ein guter teil des fachstudiums.

Ebenso selten findet sich die wichtige fähigkeit zu beobachten, d. h. das durch die sinne wahrgenommene zu geistigem eigentum zu machen, entwickelt, ein mangel, welcher den hauptgrund für die von den prüfungsbehörden wiederholt gerügte unfähigkeit richtig zu skizzieren bildet.

Diesen mängeln steht namentlich auf seite der realgymnasiasten eine beträchtliche selbstüberhebung bezüglich der kenntnisse namentlich auf naturwissenschaftlichem gebiete gegenüber, welche folge ist von dem zu weitgehenden ausbau der einzelfächer. da zu erfolgreichem betriebe solchen unterrichtes zeit, mittel und reife der schüler fehlen, so sind die kenntnisse durchaus lückenhaft und ungründlich. obwohl gerade auf diesen gebieten die staatsprüfungen jahr für jahr recht ungünstige ergebnisse liefern, sind die studierenden doch nicht zu eingehendem betreiben der naturwissenschaftlichen hilfsfächer zu bewegen, da sie dieselben 'schon gehabt haben'. von der einheitsschule erhofft der vortragende vermeidung dieser äuszerlich zu weitgehenden pflege von einzelfächern, weil ihr dazu keine zeit bleibt.

Zu den anforderungen der technischen hochschule an die einheitsschule übergehend berührt der vortragende zuerst die allgemeinen auf seelischem, geistigem und gemütlichem gebiete.

Die drei der technischen hochschule eigentümlichen gruppen der architekten, bauingenieure und maschinenbauer — die chemiker sind von prof. Lothar Meyer-Tübingen früher vertreten — verlangen gemeinsam die weitgehendste pflege des räumlichen vorstellungsvermögens, der architekt insbesondere mit rücksicht auf die einwirkung auf die sinne des beschauers seiner gebilde, der bauingenieur mit rücksicht auf zweckmäszigste aufnahme und übertragung der schwerkraft, der maschinenbauer mit rücksicht auf scharfe beobachtung und zweckdienliche ausnutzung der naturkräfte.

An inneren eigenschaften bedarf der architekt der fähigkeit das wesen seiner aufgabe mit begeisterung zu erfassen; von diesem standpunkte aus erscheint für ihn die erweckung einer innigen frömmigkeit, welche die bildungsgrundlage für alle bilden soll, von ganz besonderer bedeutung. der bauingenieur bedarf im kampfe mit der schwerkraft und ihrer folgen groszer selbständigkeit und schlagfertigkeit des entschlusses und des mutes auch vor schwierigkeiten nicht zurückzuschrecken, welche für unüberwindlich gehalten werden. der maschinenbauer kann ohne die fähigkeit aus sorgsamer beobachtung selbständig neue schlüsse zu ziehen nicht ersprieszlich in seinem berufe wirken.

Für alle drei ist hiernach eine kleinliche erziehung zu ängstlicher anlehnung an hergebrachte regeln durch die so entstehende geistige unfreiheit in hohem masze schädlich. wenn schon allgemein möglichste wahrung der selbständigkeit und freie entfaltung der eigenart des einzelnen vorbedingung einer erspriezlichen erziehung ist, so ist das für den techniker in besonders hohem masze der fall.

Die volle entwicklung der inneren eigenschaften ist zwar nicht sache der vorbildenden schule, sie musz aber durch anleitung zu richtiger

vereinigung der sinnesthätigkeit mit der verstandesarbeit und dem gefühlsleben den grund dazu legen.

Bezüglich der anforderungen, welche die technische hochschule in betreff der einzelnen lehrgebiete zu stellen hat, führt der vortragende die nachfolgenden grundgedanken weiter aus: die alten sprachen haben zwar unmittelbaren nutzen nur für den architekten, soweit er archäologe ist. gleichwohl bekennt sich der vortragende zu der ansicht, dasz auch für den techniker die gründliche einführung in die schönheit der griechischen welt und in das von thatkraft, ordnungssinn und schärfe des verstandes zeugende leben der Römer in der ursprache und unter sorgfältiger auswahl auch inhaltlich guten lesestoffes die grundlage der sprachlichen und geschichtlichen bildung sein soll. verwerflich ist für ihn aber die ausschlieszliche oder vorwiegende betonung der grammatik als zweck des unterrichts, da durch sie die früher gerügte unselbständigkeit gefördert wird. der schwerpunkt des unterrichts soll im lesen liegen, und von diesem soll die grammatik nicht losgelöst erscheinen.

Besondere bedeutung haben die alten als beste grundlage für die erlernung der neueren sprachen, welche für den techniker von höchstem werte sind, und deren kenntnis einen der gewichtigsten hebel zur förderung der stellung Deutschlands unter den völkern bildet. von besonderer wichtigkeit sind das englische, französische, italienische, spanische und portugiesische, von denen aber in den lehrplan der vorbildenden schule nur die beiden ersten aufgenommen werden können und sollen. gerade der nutzen der neueren sprachen sollte alle zu freunden einer gründlichen kenntnis der alten machen.

Die naturwissenschaften sollten nicht in einer groszen zahl ihrer zweige als einzelfächer betrieben, sondern auf gemeinsamer grundlage aufgebaut und auch in thunlichster gemeinsamkeit weitergeführt werden, damit das zuviel an unverdautem wissen vermieden und dem schüler ein einheitliches bild der welt der erscheinungen gewahrt wird.

Die grundlage der naturwissenschaften, die mathematik, bedarf solcher vereinfachung durch zusammenfassen vor den übrigen fächern. der schüler sollte schon früh im rechnen- und zeichnenunterricht in die zahlen- und raumgröszen eingeführt werden, welche später in den mathematischen einzelfächern gegenstand strengerer behandlung mit beweis und formel sind; zu dem zwecke musz auch das zeichnen mit hilfsmitteln — namentlich dem maszstabe — schon früh beginnen. auf dieser grundlage kann es gelingen dem schüler später die zweige der mathematik so zu entwickeln, dasz sie als teile eines groszen baumes erscheinen; zu weit getriebener ausbau einzelner richtungen aber ist auch hier gefährlich, namentlich sollte die höhere mathematik von der vorbereitenden schule verbannt sein.

Das zeichnen ist nach dieser auffassung als ein bestandteil des mathematischen unterrichts anzusehen, und in enger verbindung mit der mathematik durch die ganze schule an einer durch die einschränkung des grammatikalischen unterrichts in den alten sprachen frei gemachten stelle zu pflegen, wie es namentlich die einführung in jene wissenschaft vermitteln sollte. nicht pflichtmäszig brauchen die höheren stufen des freihandzeichnens zu sein, soweit sie sich mit der darstellung natürlicher gebilde beschäftigen. das letzte ziel des zeichnens im anschlusz an die mathematik könnte die einführung in die grundlehren der für alle kreise wichtigen darstellenden geometrie sein.

Die naturkunde, zu deren gunsten die einzelfächer botanik, zoologie, mineralogie, geographie, petrographie, geologie usw. verschwinden sollten, musz zum ziele die möglichst hohe entwicklung der beobachtungsgabe, d. h. der fähigkeit der geistigen aneignung durch die sinne wahrgenommener erscheinungen haben, nicht das erlernen einer

reihe von namen und einteilungen. sie ist um so wichtiger, weil sie das einzige mittel für die anleitung zum beobachten bildet. sie soll sich vorwiegend mit dem pflanzen- und tierreiche beschäftigen, die geologie bescheiden als hilfsmittel der geographie behandeln, dagegen mineralogie, geognosie, chemie usw. — bei unzureichender zeit und reife der schüler und bei mangel der nötigen mittel fächer von geringem bildungswerte — ausscheiden, soweit das mit rücksicht auf die zu bietende allgemeine bildung irgend möglich ist.

Ebenso sollte eine allgemeine naturlehre die einzelzweige der physik, mathematische geographie, analytische chemie usw. verschwinden machen. die einführung in dieselbe wird mittels der bewegungslehre im anschlusse an die mathematik zu gewinnen sein. der natürliche übergang zu dem begrifflich von allen schwierigsten gebiete der kraft und der damit zusammenhängenden begriffe musz auf späterer stufe durch vielfache versuche in breitester weise von der bewegung ausgehend erfolgen, wenn dann auch keine erheblichen kenntnisse in einzelzweigen der physik mitgenommen werden. völliges einleben in diese grundbegriffe ist ein hinreichend hohes ziel der vorbereitenden schule. sind bewegung und kraft bewältigt, so ist der übergang zu den einfachsten grundlehren vom lichte, der wärme, dem schalle, dem magnetismus und der electricität leichter. im ganzen soll auch die naturlehre in enger verbindung mit der mathematik gehalten werden, da die behandlung einzelner physikalischer aufgaben als beispiele zu den mathematischen regeln dem schüler den thatsächlichen nutzen mathematischer kenntnisse klar macht.

Dasz die zweige der chemie soweit irgend möglich ganz beseitigt werden sollten, ist früher gesagt.

Die geographie bietet die verschiedensten wertvollen mittel zur pflege der räumlichen anschauung, und ist in diesem sinne, ausgehend von den engsten verhältnissen der heimat, zu beschreiben.

Bezüglich der übrigen fächer hat die technische hochschule besondere anforderungen nicht zu stellen, sie kann sich bezüglich derselben den gesamterfordernissen der übrigen kreise anschlieszen.

Im ganzen ist sich der vortragende bewust, weder wesentliche neuerungen noch erweiterungen gegenüber den heutigen lehrplänen der gymnasien gefordert zu haben, die vorschläge laufen sämtlich auf beseitigung des rein gedächtnismäszigen unterrichts, zusammenfassung verwandter gebiete zu einheitlichen gruppen und absetzung alles nicht für die allgemeine bildung erforderlichen hinaus. nur in der frühen zeichnerischen einführung in die mathematik liegt eine neuerung und könnte eine mehrbelastung gesucht werden; da aber zweckentsprechende ausnutzung der schon angesetzten rechnen- und zeichnenstunden die erreichung des zieles gestattet, so liegt thatsächlich hierin keine neue belastung.

Der vortragende hegt hiernach die hoffnung, dasz das ergebnis der arbeiten des einheitsschulvereins ein lehrplan sein werde, welcher den schülern gestattet, körper und geist in gottes schöner natur für die ernste arbeit des spätern lebens kraftvoll, frisch und widerstandsfähig zu erhalten.

Die an diesen fast einstündigen vortrag sich anschlieszende verhandlung war, da keine thesen aufgestellt waren, nur kurz. zunächst sprach

Prof. L. Meyer-Tübingen sich dahin aus, dasz er als langjähriger docent an einem polytechnicum und in seiner akademischen thätigkeit genau dieselben erfahrungen wie prof. Barckhausen gemacht habe hinsichtlich der vorbildung der studierenden; es zeige sich gar oft, dasz nicht alle realgymnasien nach der inductiven methode arbeiten, sondern manche auch nur das gedächtnis belasten. auch in bezug auf den unterricht in der mathematik stimmt er den ausführungen des vortragen-

den bei: es komme nicht darauf an, dasz möglichst viel gelehrt werde, sondern dasz die schüler das, was gelehrt wird, geistig aufnehmen.

Oberschulrat dr. Wendt-Karlsruhe bezeichnet die ausführungen des vortragendeu als höchst erfreulich und wünscht, dasz dieselben bei den mathematischen collegen eingang finden möchten.

Reallehrer Grau-Stade spricht nur darüber seine verwunderung aus — während er mit allem andern sehr einverstanden ist — dasz für das zeichnen eine besondere begabung nötig sein solle; das sei nicht der fall. das freihandzeichnen habe ungeheueren wert, deshalb dürfe der ganze zeichnenunterricht nicht so sehr mit der mathematik verbunden werden, wie der vortragende es wünsche. die projectionslehre müsse früh empirisch behandelt werden, dürfe also nicht dem zeichnen genommen und der mathematik zugewiesen werden.

Gymnasiallehrer Leonhard-Bochum wendet sich zunächst gegen die schilderung des mathematischen unterrichts an den höheren schulen, die der vortragende gegeben: an vielen schulen werde derselbe doch anders und besser behandelt, z. b. nach Schellbachs anregungen. sodann habe prof. Barckhausen den wert der deduction zu gering angeschlagen, freilich müsse der ganze unterricht in breiter form auf der anschauung basiert sein, aber diese dürfe doch vom deductiven teile, der beweislehre nicht losgelöst werden. in der arithmetik werde jetzt immer mehr gewicht gelegt auf das selbständige lösen von aufgaben als auf das formale, dessen geringeren wert man erkennt.

In seinem schluszwort erklärt prof. Barckhausen, er habe die inductive betreibung des freihandzeichnens befürwortet, weil dazu höhere begabung nötig sei als zur elementaren mathematik. die grundlage der darstellenden geometrie sei mathematik, nicht zeichnen, die theoretischen ausführungen der mathematik werden auf dem papiere zur that, also seien die körper nicht blosz empirisch aufzufassen, sondern gleich zu erklären. — Er sei weit entfernt ganz allgemein gegen den heutigen betrieb des mathematischen unterrichts vorwürfe zu erheben, sondern er habe nur die selbstempfundenen übelstände dargelegt; die leistungen sehr vieler studierender seien unglaublich gering: also müste doch wohl vielfach derselbe fehler bestehen.

Nach schlusz der versammlung vereinigte ein festmahl eine grosze anzahl der anwesenden, das in sehr angeregter stimmung verlief, welche durch tischreden und toaste (auf se. majestät den kaiser Friedrich als förderer und pfleger deutscher kunst und wissenschaft, auf die fremden, auf den deutschen einheitsschulverein und sein eintreten für sach- und zeitgemäsze reform des höheren schulwesens, auf die Kasseler collegen und besonders die mitglieder des ortsausschusses, die mit so liebenswürdiger sorgfalt die vorbereitungen für die versammlung getroffen, auf unsere deutsche jugend) noch gesteigert wurde. nachher wurde trotz kühlen wetters ein gemeinsamer spaziergang durch die aue gemacht, einige fremde besuchten abends das hoftheater, und danach fand man sich noch zu geselliger unterhaltung in einem saale des stadtparkes zusammen.

Die versammlung des zweiten tages wurde bald nach 9 uhr wiederum durch den gymnasialdirector dr. Capelle-Hannover eröffnet, welcher nach einigen geschäftlichen mitteilungen dem

Gymnasialdirector dr. Heussner-Kassel das wort erteilte zu einem vortrage über 'das lateinische in der einheitsschule', folgenden inhalts.

Es verträgt sich mit dem ziel und der aufgabe unseres gymnasiums sehr wohl, ja dieselben verlangen es geradezu, dasz das lateinische zu gunsten anderer unterrichtsfächer noch mehr beschränkt wird. die zahl der stunden kann in tertia auf sieben, in den beiden oberen classen auf sechs vermindert werden, und es ist nun zu zeigen, warum und wie das ziel desselben zurückgesetzt, das pensum vermindert werden musz, und wie der betrieb desselben einzurichten ist, dasz doch

etwas dem zweck des lateinischen unterrichts entsprechendes damit erreicht wird.

Das lateinische hat in seiner bedeutung als nationales bildungselement stufenweise mehr und mehr verloren, während andere culturelemente daneben ihr recht verlangen; und den grundanschauungen des modernen lebens musz auch das gymnasium rechnung tragen, welches die leitenden kreise der nation zu erziehen und ihnen einen bildungsstoff zu übermitteln hat, der die empfangenden in den zusammenhang der menschlichen culturentwicklung hineinstellt. — Es wurde nun näher entwickelt, wie unser volksleben freilich in staat, recht, kirche, litteratur und kunst vom frühen mittelalter an durch römische bildung auf das allerstärkste beeinfluszt wurde, wie aber auch allmählich dieser einflusz schwand bzw. mehr verschwindet, wie vor allem auch die lateinische sprache jetzt aufgehört hat gelehrtensprache zu sein. an stelle der lateinischen sprache steht jetzt unsere muttersprache. ferner sind in demselben grade, wie die römische litteratur und sprache seit dem 18n jahrhundert zurückgetreten ist, die einflüsse gestiegen, die wir durch die griechische litteratur empfangen haben. dieser kommt also jetzt die höhere bedeutung und wertschätzung zu. somit ist der lateinische aufsatz, der zudem immer dürftiger wird, und das lateinsprechen, das nur den sinn für gutes latein verderbt und schon lange ein kümmerliches dasein fristet, zu beseitigen. damit sind freilich nicht verworfen die retroversionen, wiedergaben des inhalts aus den schriftstellern nach der übersetzung, beantwortung von fragen des lehrers im anschlusz an den text des autors besonders in den unteren und mittleren classen und im ganzen in beschränktem masze als methodisches mittel, um damit sicherheit und freudigkeit am lernen der sprache zu fördern.

Energisch zu betreiben ist aber eine vergleichende stilistik, die eine ungekünstelte, doch sorgsam abgewogene übersetzung eines guten deutschen sprachstückes in ein gutes lateinisches zur höchsten aufgabe macht. solche übung dient durch die fruchtbare wechselwirkung, in die sie die deutsche und fremde sprache setzt, jener in besonderm masze, denn welche entwicklung, bereicherung, umbildung des sprachbewustseins und pflege des sprachgefühls für die eigenart auch der muttersprache liegt in dem bewusten und langsamen abwägen ihrer eigentümlichkeiten, gesetze, regeln usw. sodann wird eine solche grammatisch-stilistische übung auch zu einer äuszerst wertvollen logischen schulung. so eignet sich für das elementare sprachstudium keine sprache besser als das einfache, klare und durchsichtige latein, und darum sind solche übungen in vollem umfange festzuhalten, und die lateinische sprachlehre darf nicht im dienste der lectüre aufgehen. — Es wurde dann auf das von director Göbel (Soest) im 12n hefte der 'lehrproben und lehrgänge' gegebene muster einer solchen stilistischen arbeit hingewiesen und gezeigt, wie solche übungen besonders das streng logische, scharf gliedernde und organisierende element der lateinischen sprache zu klarem bewustsein bringen, wie wir ferner erkennen die concretere darstellung des lateinischen, sein streben nach präcision, einfachheit, kürze, den oratorischen charakter desselben gegenüber der deutschen ausdrucksweise. planmäszig und systematisch sind so die schüler mit den principien und grundzügen der sprache bekannt zu machen, die eben den besondern charakter derselben bilden. auch hier ist, wie bei allem sprachlichen unterrichte inductiv zu verfahren. es wurde dann eine anzahl von stilistiken und praktischen anleitungen für solche stilübungen nach ihren vorzügen und mängeln besprochen und für die übersetzung der schriftsteller, um zunächst die eigentümlichkeiten der fremden ausdrucksweise ganz zu verstehen, zuerst ein recht

wörtliches übersetzen mit möglichster anlehnung an die grundbedeutung der wörter empfohlen, wonach dann in gemeinsamer arbeit des lehrers und der schüler eine schöne, dem deutschen sprachidiom entsprechende übersetzung zu gewinnen ist. bei all diesen übungen müssen die schüler das befriedigende gefühl bekommen, dasz sie eine wirkliche kunstarbeit treiben. solche stilübung ist von den unteren classen an planmäszig einzurichten und in der übersetzung ins lateinische jeder unreine ton zu meiden. es wird für solche stilübungen aus dem lateinischen ins deutsche freilich in II und I wöchentlich nur eine stunde übrig bleiben, aber bei recht geordnetem betriebe und wenn besonders die lectüre diesen übungen recht in die hand arbeitet und man sich auf das elementare und die hauptthatsachen der sprachlehre beschränkt, also die aufgaben leicht und sorgfältig vorbereitet sind, kann doch wohl das oben näher bezeichnete ziel erreicht werden.

Die lehrbücher und schriftsteller müssen wertvoll sein für grammatisch-stilistische bildung der schüler, ihnen sodann einen gehaltvollen stoff bieten und von tertia an zum teil so weit beschränkt werden, wie es die von da an wöchentlich um zwei stunden verminderte zeit erfordert. von VI bis IV bleiben die neun stunden. der unterricht verfährt von früh auf inductiv und hat mehr, als jetzt üblich, den weg empirischer sprachaneignung zu gehen. in VI könnte nach Lattmanns vorgang mit der Äsopischen fabel begonnen werden, daran würde sich passend eine geeignete bearbeitung des trojanischen krieges und die rückkehr des Odysseus schlieszen (zugleich stoff des geschichtsunterrichts im ersten halbjahr der sexta). dieses buch enthält nur lateinische stücke, an welche retroversionen und variationen angeknüpft werden (vgl. Ziller im 15n bande des jahrbuchs des vereins für wissenschaftl. päd. s. 50 ff.). schriftliche übungen werden nur an der wandtafel vorgenommen, extemporalien höchstens im letzten quartal gemacht, dagegen sind sachlich oder sprachlich bedeutungsvolle sätze oder abschnitte hier wie später zu memorieren und häufig zu wiederholen. für quinta ist der geeignetste stoff römische sagengeschichte, die mit einer etwas eingehenderen geschichte des Furius Camillus abschlieszen könnte, zugleich eine ergänzung des geschichtsunterrichts, der für römische sagengeschichte meist keinen raum hat. in quarta müssen bilder aus der glanz- und ruhmeszeit griechischer und römischer geschichte gegeben werden (etwa wie sie Lattmanns 'Nepos emendatus et suppletus' und das buch von Lhomond enthalten; vgl. auch das lesebuch von Geyer und Mewes). auch in V und IV sind fleiszig retroversionen zu üben, und aufsteigend sich erweiternd sind übersetzungen aus dem deutschen (auch schriftliche) zu geben, aber immer im anschlusz an die lectüre, welche den mittelpunkt des unterrichts bildet. auf solche übungen sind in V ca. drei stunden, in IV vier stunden zu verwenden. in der grammatik ist noch vieles zu vereinfachen, die resultate der vergleichenden sprachforschung sind zu beachten.

Den kern der lectüre in den drei oberen classen bilden die groszen historiker Caesar (tertia), Livius (secuuda), Tacitus (prima). die poetische lectüre beginnt in tertia erst mit dem letzten semester der obertertia, bis dahin fallen fünf stunden dem Caesar, zwei grammatisch-stilistischen übungen zu. im zweiten halbjahr der obertertia gibt Caesar zwei stunden an Ovid ab, der auch im ersten semester der untersecunda beibehalten wird (geeignete abschnitte aus den metamorphosen, fasten und tristien; vgl. das poet. lesebuch von Geyer und Mewes) (sa. c. 1000 verse). über die methode der lectüre und die art der verbindung der grammatik und stilistik mit jener wurden eingehendere erörterungen gegeben. auch Vergils Aeneide darf

ihrer bedeutung wegen den schülern nicht fremd bleiben, doch genügen drei semester der secunda, um die bedeutsamsten und für die schüler anregendsten partien zu lesen (sa. c. 2000—2500 verse). Horaz behält in prima seine zwei stunden, der lectüre einer sorgfältigen auswahl der oden und epoden werden mindestens zwei semester zugewiesen, die übrige zeit fällt einer auswahl der satiren und episteln zu. die bedeutung dieses dichters wurde eingehender entwickelt, insbesondere wie er unter anderm den schülern eine wesentliche ergänzung für die kenntnis des lebens und der cultur des römischen altertums bietet. für die prosalectüre fallen bei Livius und Tacitus die beiden oben geforderten factoren (groszer, wertvoller inhalt und für stilistische bildung mustergültige formen) nicht so zusammen wie bei Caesar. um des inhalts willen werden wir hauptsächlich Livius und Tacitus lesen, um der form willen Cicero. drei semester ist Livius zu lesen, im letzten halbjahr Cicero, am besten de imp. Cn. Pomp. es wird empfohlen alle 14 tage eine stunde planvoll geleiteter cursorischer wiederholung aus Caesar zuzuweisen, ebenso in prima aus diesem und der in II gelesenen schrift Ciceros, woran sich dann auch am geeignetsten die extemporalien anschlieszen, damit die schüler aus 'ausgereiftem und abgelagertem besitze' schöpfen. in I wird zwei semester Tacitus gelesen (Germania und abschnitte aus den annalen und historien, etwa wie sie Dettweiler im 7n hefte der lehrproben empfiehlt). die beiden letzten semester der prima gehören Cicero an. es werden geeignete abschnitte aus der schrift de oratore empfohlen und dies begründet. doch wird eine endgültige feststellung der lectüre noch abhängig sein von der ausgestaltung einer theorie des lehrplans für den gesamten gymnasialunterricht.

Bei rechtem betrieb, methodisch geschulten lehrern, weiser beschränkung des stoffs (besonders der grammatik und stilistik), auch zweckmäsziger einrichtung der ausgaben der schriftsteller wird sich auch nach so beschränkter stundenzahl noch bedeutsames in dieser sprache erreichen lassen, das lateinische wird so immer noch die hauptfremdsprache unserer höheren schule und das eigentliche centrum des sprachunterrichts bleiben, welcher dann von dieser centralen stelle aus ein leichteres und tieferes verständnis der andern zu lernenden sprachen und insbesondere auch der muttersprache vermitteln soll. somit bleiben wir doch noch treue anhänger eines humanistischen gymnasiums und, indem wir es den anforderungen des modernen lebens und seinen culturforderungen nähern, erst recht treue anhänger und förderer desselben. daher sind die maszlosen und ungegründeten angriffe auf Frick in Alys zeitschrift entschieden zurückzuweisen. die zwei in tertia gewonnenen stunden mögen dem zeichnen, die in secunda und prima gewonnenen dem englischen zufallen. mehr zeit darf freilich dem lateinischen nicht genommen werden. das bedenken, dasz durch hinzufügung eines neuen faches das schon so oft beklagte vielerlei des unterrichts noch vermehrt und noch gröszere anforderungen an die fassungskraft der schüler gestellt würden, wird u. a. nur beseitigt werden können durch sichtung und beschränkung der unterrichtsstoffe, planvolle methode und stetig sich in der ausbildung des rechten lehrplans vervollkommnende concentration, beseitigung aller hemmenden elemente und hinausschieben der aufnahme der schüler bis zum vollendeten zehnten jahre.

Auch zu diesem vortrage waren 'schluszsätze' aufgestellt, über welche nach beendigung des vortrags verhandelt wurde; doch sollten nur die hauptsachen ins auge gefaszt werden und so wurde zunächst die geforderte ausscheidung des lateinischen aufsatzes zur verhandlung gestellt.

Prof. Hoppe-Berlin befürchtete, dasz mit dem wegfall des aufsatzes tieferes eindringen in die lateinische sprache aufhöre. dagegen

erklärte aber director Heussner, dasz solches tiefere eindringen durch den lateinischen aufsatz gar nicht vermittelt werde, da derselbe meistens aus einem radebrechen in geläufigen ausdrucksweisen und phrasen bestehe; stilistische übungen seien viel wertvoller, daher seien diese an die stelle zu setzen.

Trotz der aufforderung des vorsitzenden erhob sich niemand für den lateinischen aufsatz!

Das lateinsprechen sodann will prof. Imelmann-Berlin nicht für verwerflich halten; allgemein sei freilich keine hinlängliche geläufigkeit mehr zu erzielen, einzelnen lehrern aber gelinge es in der weise, wie dir. Heussner selbst es beibehalten wissen wolle, noch recht wohl und dann sei es gut.

Oberschulrat dr. Wendt-Karlsruhe: mündliche inhaltsübersichten über gelesenes, die besprechung der hauptgesichtspunkte in fragen und antworten sind sehr zweckmäszig, dabei läszt sich von tüchtigen lehrern viel erreichen und dagegen kann man nichts haben; etwa auch kurze darlegungen über einen ganz bekannten gegenstand sind nicht auszuschlieszen.

Mit diesen ausführungen erklärt sich dir. Heussner ganz einverstanden.

Hinsichtlich der beschränkung der lectüre teilt der vorsitzende mit, dasz auf einigen gymnasien Hannovers die beschränkung hinsichtlich der Ovid- und Vergillectüre, welche der vortragende gefordert, bestehe und dasz auch die letzte hannoversche directorenconferenz sich dafür ausgesprochen habe.

Director dr. Uhlig-Heidelberg ist mit dem spätern anfang der Ovidlectüre ganz einverstanden, will aber Phädrus nicht ganz missen, sondern diesem dichter etwa ein semester in III widmen, da bei dessen lectüre die einführung in die metrik besser gehe als bei einem hexametrischen dichter.

Director dr. Heussner erkennt zwar die vorzüge des Phädrus an, scheut sich aber noch einen schriftsteller einzuführen, denn das mache eine einschränkung der Caesarlectüre nötig, welche ihm unlieb sei.

Oberschulrat dr. Wendt hält Phädrus in IV und Ovid in III^b für unbedenklich, wenn nur keine präparation von den schülern verlangt werde. alle sieben bücher von Caesars bell. Gall. zu lesen, sei nicht nötig, da doch eine gefahr der ermüdung vorliege; dem Vergil ein semester zu nehmen, sei sehr richtig.

Auch oberlehrer dr. Herrlich-Berlin wünscht einen einführenden unterricht in Ovid schon in III^b, denn die einführung in die metrik sei sehr wichtig und bereite mehr schwierigkeiten als das textliche verständnis, dieses liege beim Ovid den schülern näher als das Caesars; eine ausschlieszliche Caesarlectüre in drei semestern fünf stunden lang wirke ermüdend.

Director Heussner will zugeben, dasz vielleicht schon im ersten semester der obertertia mit der dichterlectüre begonnen werde, aber in untertertia müsse nur Caesar gelesen werden, damit die schüler darin recht heimisch werden; dazu dürfte die zeit eher noch zu kurz sein, als dasz die lectüre ermüdend wirken könne. auch die sprache Caesars sei leichter als die Ovids.

Oberlehrer dr. Benecke-Bochum tritt dafür ein, dasz stets nur ein schriftsteller ausschlieszlich eine zeitlang gelesen werde, wodurch angenehmere abwechslung erzielt und erfreuliche ergebnisse gewonnen würden. damit sind verschiedene andere redner ganz einverstanden, auch dir. Heussner, welcher erklärte, er habe nur das verhältnis durch zahlenangaben bezeichnen wollen, in welchem prosa und lectüre zu einander stehen sollten. dagegen weist

Prof. Imelmann-Berlin darauf hin, dasz jener methodisch gewis

sehr richtige grundsatz nur zu oft daran scheitere, dasz nicht der ganze lateinische unterricht in einer hand liege.

Betreffs der beschränkung der stundenzahl wird gewünscht, keine bestimmten zahlangaben zu machen, doch hebt

Dir. Heussner hervor, dasz seine ganze darlegung auf den bestimmten zahlen beruhe, und

Oberschulrat dr. Wendt macht geltend, dasz es nützlich sei, das minimum zu nennen, unter das nicht hinabgegangen werden dürfe.

In bezug auf die vom vortragenden geforderten stilistischen übungen erklärt

Director dr. Uhlig-Heidelberg, dasz die übersetzung von gutem deutsch in gutes lateinisch nicht weniger schwierig sei als ein lateinischer aufsatz; wenigstens wenn es so intensiv betrieben werden solle, wie in Würtemberg, dann seien wahrscheinlich mehr stunden dafür nötig, als Heussner wolle. das richtige sei wohl, solche übungen nicht zu verlangen als selbständig zu lösende aufgaben, sondern als ergebnis von besprechungen in der classe, nicht ohne solche. als selbständige aufgaben seien dann nicht stilistische übungen zu bezeichnen, sondern nur solche, welche die elemente der formenlehre und syntax einprägen sollen. anderseits sei die erkenntnis der differenzen der deutschen und lateinischen sprache sehr wichtig als gute logische übung; aber die praxis im unterricht sei häufig sehr verkehrt, wenn man suche und lehre, was man etwa in der einen sprache für die andere setzen könne. vielmehr sei darauf hinzuweisen, welche ungeheuere differenz zwischen beiden sprachen besteht; wenn das erklärt und eingeschärft werde, so gewinne der schüler etwas für seinen verstand, sowohl beim her- wie beim hinübersetzen.

Mit diesen letzten ausführungen ist dir. Heussner ganz einverstanden, dagegen hält er einen guten lateinischen aufsatz allerdings für schwerer als eine übersetzung.

Prof. dr. Vaihinger-Halle spricht nach den erfahrungen in seiner heimat Würtemberg sich zustimmend zu dir. Uhligs ansicht aus; die übersetzung werde wenigstens in Würtemberg so schwer gemacht, dasz sie schwerer sei als ein lateinischer aufsatz.

Oberschulrat dr. Wendt erklärt sich als entschiedener gegner aller übungsbücher für solche stilistische übungen, denn dieselben dienten nur zur langen weile der schüler; der schriftsteller sei in den mittelpunkt zu stellen, an diesen die schriftlichen übungen anzulehnen, welche vom lehrer selbst in gutem deutsch anzufertigen seien. auch die stilistischen vergleichungen seien an die lateinischen texte anzuschlieszen.

Gegenüber der forderung, dasz der grammatische unterricht vorwiegend inductiv sei, weist prof. Imelmann-Berlin darauf hin, dasz man zu weit gehe, wenn man das andere verfahren ganz verwerfen wolle, welches mit seiner logischen subsumierung auch nötig sei.

Dagegen bemerkt dir. Heussner, dasz sich aus der stellung der lectüre in den mittelpunkt des unterrichts doch ergebe, dasz der unterricht vorwiegend inductiv sein müsse.

Director Uhlig: die grammatik steht in schlechtem geruch, weil sie zu imperativisch geworden ist und sich zu sehr von der beobachtung entfernt hat. die beobachtende grammatik musz in weitestem umfang bewahrt, die deductive methode möglichst beschränkt werden. oft aber werden die aufgaben für die schriftlichen übungen noch gespickt mit dingen, die man nur ja nicht machen soll, so dasz die schüler in steter gefahr sind, in so und so viele gruben hineinzufallen.

Oberlehrer dr. Beneke-Bochum lenkt die aufmerksamkeit auf gymnasiallehrer Hornemanns schrift 'gedanken und vorschläge zu einer parallelgrammatik der fünf schulsprachen' (schriften des deutschen einheitsschulvereins, heft III, Hannover 1888), die er wegen der fülle

der in ihr enthaltenen anregungen für geradezu epochemachend erklärt; denn die vorgeschlagene vereinfachung des grammatischen unterrichts müsse eine ungeheuere erleichterung im ganzen sprachunterrichte schaffen.

Die von dir. Heussner aufgestellten 'schluszsätze' wurden in der geschlossenen versammlung der mitglieder des deutschen einheitsschulvereins nach nochmaliger besprechung in folgender fassung endgültig angenommen:

1. Mit der aufgabe unserer jetzigen gymnasialbildung verträgt sich sehr wohl eine herabsetzung der stundenzahl und der lehrziele des lateinischen, wobei es doch mittelpunkt des fremdsprachlichen unterrichts bleiben kann.

2. Die stundenzahl kann in III auf sieben, in II und I auf sechs stunden wöchentlich vermindert werden; denn ein teil des jetzigen unterrichts (aufsatz und lateinsprechen), sowie manches aus der bisherigen lectüre ist für unsere zeit nicht mehr angemessen oder scheint sogar vom pädagogischen standpunkte aus bedenklich.

3. Die so gewonnenen stunden fallen dem zeichnenunterrichte, dem englischen und der mathematik zu.

4. Wenn auch das 'lateinsprechen' fällt, so sind doch retroversionen, lateinische wiedergabe des inhalts aus den schriftstellern nach der übersetzung, lateinische beantwortung von fragen des lehrers im anschlusz an den gelesenen text hauptsächlich in den unteren und mittleren classen in mäszigem umfange zu pflegen, um sicherheit und freudigkeit im erlernen der sprache zu fördern. sonst hat an stelle des lateinischen aufsatzes und lateinsprechens überall die muttersprache einzutreten.

5. Energisch zu betreiben ist eine vergleichung der eigentümlichkeiten beider sprachen in wortschatz und satzbau, welche von früh auf planmäszig bei der lectüre, aber auch in übersetzungen aus dem deutschen ins lateinische geübt wird. solche übung dient dem klaren verständnis und sicheren gebrauch der muttersprache und bewirkt eine treffliche logische schulung.

6. Im mittelpunkte des unterrichts steht von früh auf die lectüre; der grammatische unterricht, der sich auf das wichtigste und gebräuchlichste beschränkt, musz vorwiegend ein inductiver sein.

7. Der lesestoff musz für die grammatisch-stilistische bildung der schüler ausgiebig und gehaltvoll, auch ethisch wertvoll sein. derselbe ist in den drei untern classen anfangs vorwiegend ein sagengeschichtlicher, dann aufsteigend ein biographisch-geschichtlicher aus dem griechischen und römischen altertum; von III an werden hauptsächlich die groszen römischen historiker gelesen, und die lectüre der poesie tritt hinter der der prosa zurück.

Zum schlusz der öffentlichen versammlung sprach der vorsitzende, gymnasialdirector dr. Capelle-Hannover dank aus zunächst den mitgliedern der hohen schulbehörde, welche die versammlungen durch ihr erscheinen geehrt, sodann den drei vortragenden für ihre leistungen und allen anwesenden für ihre teilnahme an den verhandlungen. bei einem rückblick auf die beiden tage glaubt er feststellen zu können, dasz die privaten und öffentlichen erörterungen viele neue und vielseitige anregung gegeben und den entschlusz gestärkt haben, weiter zu wirken für die gute sache. wir sind einig im hauptziel, sind weitergekommen in der einigung über die mittel zur erreichung desselben. freilich ist dazu die zurücklegung eines langen und mühsamen weges nötig, denn die uns entgegenstehenden hindernisse sind mancherlei und verschiedenartig, zumal infolge der weit verbreiteten abneigung der gymnasiallehrer mit pädagogischen fragen sich zu beschäftigen. viele wenden sich ausschlieszlich den standesfragen zu, was für die ideale richtung unseres berufes gefährlich werden kann; andere sagen, was

kanns helfen, dasz wir das wort ergreifen, eine hohe regierung schreibt doch alles vor durch reglements usw., die ausgeführt werden müssen. aber ganz so schlimm ist es doch noch nicht, wenn auch namentlich in Preuszen der dringende wunsch berechtigt ist nach etwas weniger reglement und centralisation, nach etwas mehr freiheit auch in bezug auf die feststellung des lehrplans. eine weitere schwierigkeit liegt im groszen publicum und in den parlamentarischen körperschaften, wo viele sich finden, die gerade deshalb glauben mitreden zu dürfen in schulfragen, weil sie in denselben nicht sachverständig sind. ist somit noch eine starke strömung gegen unsere bestrebungen, so ist um so mehr zu wünschen, dasz alle mitglieder und freunde unseres vereins mit verstärktem eifer für unsere gute sache eintreten und wirken.

Oberschulrat dr. Wendt dankt dem vorstande des deutschen einheitsschulvereins und besonders dem energischen leiter der diesmaligen zweitägigen versammlung, der für einen gedeihlichen fortgang der verhandlungen so erfolgreich gewirkt habe. redner glaubt, dasz alle teilnehmer mit der deutlichen empfindung scheiden würden, etwas bedeutendes für sich mitgenommen zu haben. wie weit das fruchtbar werden könne, wisse keiner, aber schon der meinungsaustausch unter gleichgesinnten sei förderlich. übereinstimmung über grosze ziele halte zusammen, auch vorgesetzte und untergebene, und gerade bei den regierenden sei das bewustsein deutlich, dasz sie gar nicht genug sich anregungen holen können aus dem, was von den zielbewusten männern im ganzen stande gedacht und erstrebt werde. kein gehässiger ton habe die verhandlungen gestört; gerade in der noch kleinen zahl der mitglieder sei das bild der einigkeit vielleicht um so unzerreiszbarer.

Danach wurde die zweite öffentliche versammlung geschlossen. nach einer frühstückspause fand die schon erwähnte nicht öffentliche sitzung der mitglieder des deutschen einheitsschulvereins statt, in der auszer der feststellung der oben schon wiedergegebenen 'schluszsätze' noch innere vereinsangelegenheiten verhandelt wurden. unter anderem wurde an stelle des prof. dr. Körting-Münster, welcher leider wegen überbürdung mit arbeiten von seinem posten als vorstandsmitglied zurückgetreten war, der prof. L. Meyer-Tübingen und auf die bislang noch unbesetzte siebente stelle im vorstande der prof. Barckhausen-Hannover gewählt. sodann wurde bestimmt, dasz die nächste hauptversammlung ostern 1889 in Jena stattfinden solle.

Zum gemeinschaftlichen mittagsmahl vereinigten sich noch viele anwesende wieder und tranken dabei freudigst auf das wohl des leiters der zweitägigen verhandlungen, auf das wohl der 'seele' des ganzen vereins, den gymnasiallehrer Hornemann-Hannover und auf das wachsen und erstarken der idee, die den verein zusammenhält. später wurde unter liebenswürdiger führung des gymnasialdirectors dr. Heussner das neuerbaute prächtige Wilhelmsgymnasium besichtigt. den abend brachten diejenigen, welche nicht schon wieder abreisen musten, wie tags zuvor zu.

Ratzeburg. W. Vollbrecht.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

49.
ÜBER DAS MALERISCHE IN DER SPRACHE.

Das lautelement der sprache hat an sich nur zufällig oder durch sogenannte historische convention irgend eine bestimmte geistige bedeutung für uns angenommen. im altertum allerdings wurden in der frühesten zeit die worte als tönende bilder — ἀγάλματα φωνηέντα — angesehen, die durch eine gewisse naturnotwendigkeit — φύσει τὰ ὀνόματα τοῖς πράγμασι κεῖται — zu den von ihnen bezeichneten dingen zu gehören schienen. Heraklit, der hauptvertreter dieser ansicht, soll dieselben sogar unter ausdrücklichem ausschlusz der künstlichen bilder eines malers geradezu mit den wirklichen naturbildern, also etwa mit dem reflex eines dinges im spiegel oder im wasser und mit der schattengestalt eines körpers in der sonne verglichen haben. so unbeglaubigt diese überlieferung ist — sie findet sich erst bei Simplicius vor — so schlieszt sie sich doch genau an die sonstige originelle und kraftvolle denkweise des alten Ephesiers an, der seine kühne und tiefsinnige weltanschauung gern in schlagenden und geistreich treffenden bildern niederzulegen liebte. wir möchten sie daher wohl für echt halten; wie manches alte hat sich gewis blosz mündlich weiter fortgesetzt und es kann eine solche alte lehrmeinung überall nur mehr aus ihrem eignen innern kern und geiste heraus als aus der bloszen oft schwankenden und widersprechenden überlieferung festgestellt werden. die älteste ansicht von der sprache war jedenfalls die, dasz die worte oder namen an den dingen selbst zu haften schienen. man bezeichnete dieses verhältnis wohl auch mit den ausdrücken der ἀλήθεια oder der ὀρθότης derselben. für jeden natürlichen menschen ist an sich das wort und die von ihm bezeichnete sache eines und dasselbe. auf die ganze verschiedenheit der sprachen und ihrer benennungen der dinge wird zunächst noch nicht reflectiert. ihre eigne sprache war auch den Griechen zuerst noch die sprache an und für sich, da ihnen ohne-

dies alles barbarische als roh und unvollkommen erschien. Heraklit in seiner streng deterministischen weltansicht faszte die sprache durchaus als eine inhärenz oder ein phänomen an der äuszern wirklichkeit der natur auf und wenn wir ein ding bei seinem richtigen namen nennen, so mochte ihm dieses als ein aus der brust des menschen zurücktönendes echo seiner eignen reinen geistigen wesensgestalt erscheinen. das künstliche bild eines malers aber kann ja immer falsch oder verzeichnet sein. diese ganze ansicht erscheint uns jetzt fremdartig oder paradox, aber sie war damals jedenfalls die erste, die sich überhaupt der erklärung darbot. im gegensatz zu Heraklit wurde dann von Demokrit der zufällige oder satzungsmäszige charakter der sprache — νόμος oder θέσις — betont. auch bei ihm war dieses ein ausflusz seiner metaphysischen theorie vom zufall oder der durch kein vernünftiges gesetz beherschten verbindung der atome im raum. er wies auszerdem nicht mit unrecht hin auf die erscheinungen der homonymie und polyonymie in der sprache, durch welche die lehrmeinung des Heraklit entkräftet zu werden schien. überall aber war in dieser zeit die sprache noch nichts als eine sammlung von namen für die äuszern dinge und es beherschte die kategorie der eigennamen zunächst noch den ganzen übrigen wortschatz derselben. der ganze zusammenhang der sprache mit dem denken der seele lag jetzt noch vollständig im dunkeln. der λόγος oder das innere geistige denkprincip wurde jetzt noch, namentlich von den Eleaten und Plato, so rein und abstract gefaszt, dasz er sich nur auf das an sich allgemeine in den dingen zu beziehen schien, während die worte vielmehr als zeichen oder bilder der einzelnen real sinnlichen dinge gefaszt wurden. dasz γλῶσσα und λόγος oder lautarticulation und denken eigentlich eines und dasselbe ist, ist auch von Plato keineswegs klar und deutlich erkannt worden. das ganze problem der sprache wird von ihm immer noch in halb spielender weise als ein damaliges geistreiches modethema behandelt. sein Kratylos aber ist immer das hauptdocument über den ganzen stand dieser frage in jener zeit. als bezeichnend für seine auffassung möchten wir namentlich die vergleichung der worte rücksichtlich ihres verhältnisses zu den von ihnen bezeichneten dingen mit den mechanischen werkzeugen, z. b. also einem bohrer oder einem weberschiffchen in rücksicht auf die von ihnen zu erfüllenden praktischen zwecke betrachten. so wie die gestalt eines solchen dinges der natur des von ihm auszuführenden zweckes entspricht und indirect immer als eine art bild desselben angesehen werden kann, so konnte es auch scheinen und gedacht werden, dasz der mensch oder der hier von Plato zu hilfe gerufene Pythagoreische onomatothet — ὁ τὰ ὀνόματα τοῖς πράγμασι θέμενος — mit den lautbildungen der sprache das wesen der äuszern dinge abbildlich zu treffen oder gleichsam nach ihnen mit denselben zu werfen versucht habe, eine ansicht die wohl nicht ganz ohne berechtigung ist und die sich auch aus dem vielfachen verkehr des Sokrates mit handwerkern und den

diesen geläufigen vorstellungen erklärt. alles dieses aber war blosz eine einleitende vorgeschichte der ganzen entstehung der grammatik im altertum. aus einem spiel mit gewissen erscheinungen aber ist oft eine wissenschaft und eine eigentliche tiefe erkenntnis erwachsen.

Unsere grammatik ist ein system von kunstausdrücken oder technischen bezeichnungen, die als solche in der sprache zuerst noch gar nicht ausgeprägt oder vorhanden waren. man muste sich zuerst mühsam zurechtfinden in dem ganzen system der grammatischen formen und kategorien. es waren zuerst nur die beiden ausdrücke des ὄνομα und des ῥῆμα gegeben, von denen jenes das wort überhaupt, dieses aber den satz oder die aussage bedeutete. diese ausdrücke verengern sich bei den Sophisten und bei Plato dahin, dasz im λόγος oder der geordneten rede ὄνομα die kategorie des subjects, ῥῆμα die des prädicates vertritt. bei Aristoteles nimmt ὄνομα die bestimmtere grammatische bedeutung des substantivs, ῥῆμα aber die des verbums an, während für den dritten redeteil der partikel oder des flexionslosen wortes die bezeichnung des σύνδεσμος festgestellt wird. noch weiter verengert sich ὄνομα bei den Stoikern zur vertretung des eigennamens, ῥῆμα aber zu der des verbum finitum im unterschied vom infinitiv oder auch wohl umgekehrt. durch diese beiden ausdrücke ist wesentlich zuerst das ganze system der grammatischen terminologie eingeleitet worden. die antike grammatik entstand durch allmähliche auflösung oder unterscheidung des λόγος in seine einzelnen bestandteile. wir neuern bauen die grammatik zuerst synthetisch oder von ihren etymologischen bestandteilen aus auf. für uns ist überhaupt jetzt die etymologie oder die vergleichende linguistik die eigentliche und entscheidende hauptwissenschaft von der sprache geworden. das ganze wesen des sinnlichen oder glottischen elementes der sprache ist erst jetzt wahrhaft erkannt und wissenschaftlich bearbeitet worden. für uns sind die worte jetzt freilich nicht mehr tönende bilder, sondern conventionell festgestellte zeichen der geistigen vorstellungen oder begriffe. immer aber liegt doch in dem lautelement selbst noch ein gewisser eigentümlicher geistiger wert, auf den hinzuweisen bei dem jetzigen stand unserer wissenschaft vielleicht nicht ohne wichtigkeit sein dürfte.

Ein gewisser malerischer charakter kann dem lautelement bei allem zufall oder aller conventionellen willkür in der verwendung desselben nicht abgesprochen werden. die sprache liebt es offenbar in vielen fällen das wesen der von ihr bezeichneten dinge oder begriffe durch eine art von lautmalerei gleichsam nachzuahmen oder abzubilden. dieses verfahren hat überall keine bestimmte ordnung oder regel und kann wissenschaftlich in keiner weise irgendwie näher begrenzt oder fixiert werden. malerisch aber ist das lautelement einer sprache auch insofern, als dasselbe im ganzen genommen immer als der ausdruck oder die signatur des geistes oder charakters einer bestimmten volksindividualität anzusehen ist. das lautcolorit des deutschen, englischen, italienischen, spanischen usw. ist immer ein

gewisses bild der eigentümlichkeit eines bestimmten volksgeistes in der geschichte. jede sprache hat eine gewisse vorliebe für bestimmte laute, lautgruppen und deren verflechtung in der rede mit einander. die sprache ist insofern malerisch sowohl nach innen als nach auszen oder teils im subjectiven, teils im objectiven sinn des wortes. es kann auch schlechthin nicht geleugnet werden, dasz jedem laute als solchem eine bestimmte malerische oder anschaulich sinnbildliche bedeutung für uns beizuwohnen scheint. der charakter dieser bedeutung ist ein ganz ähnlicher, wie er sich auch mit den einzelnen farben für uns zu verbinden pflegt. in der farbe an sich liegt immer etwas malerisches oder sinnbildlich bedeutsames enthalten, wenn sie auch zunächst nur dazu da ist uns auf einem gemälde die grenzen und umrisse der gestalten zu zeigen und zu illustrieren. das lautelement der sprache ist an sich allerdings gleichsam wie ein architektonisches werk oder gebäude, in welchem der gedanke als wie in einer nicht organisch zu ihm gehörenden hülle wohnt. ein wort bezeichnet einen begriff, ohne dasz sein lautelement an sich zu ihm in einer verwandtschaftlichen beziehung stände. jenes malerische des lautelementes an sich aber erinnert doch immer an die bunten malereien oder farben, wie sie sich zuweilen an der auszenseite der gebäude vorfinden. das lautelement der sprache ist insofern auch immer noch etwas mehr als ein bloszes zufällig festgestelltes zeichen für einen begriff. ein wort wächst auch mit seinem begriff oder seiner bedeutung für uns unwillkürlich zu einer untrennbaren einheit zusammen, so dasz es gleichsam als die natürliche hülle oder der sinnliche körper desselben erscheint. es ist streng genommen oder im durchschnitt auch nicht in der wahrheit begründet, dasz die lautgruppe eines wortes ohne weiteres das blosze zeichen eines bestimmten allgemeinen oder an sich gegebenen begriffes sei. es gilt dieses an sich nur von solchen begriffen, die wie etwa diejenigen der mathematik einen schlechthin reinen und objectiven oder von aller besonderheit der sprachlichen auffassung unabhängigen inhalt haben und es könnte sich auch nur auf diese eine solche abenteuerliche erfindung wie diejenige des volapük beziehen. in sehr vielen fällen aber ist die bedeutung eines wortes doch eine solche, dasz sie nicht ganz genau und exact durch diejenige des wortes irgend einer andern sprache wiedergegeben werden kann. hier also haftet der bedeutungsinhalt ganz unmittelbar und unablöslich an irgend einer bestimmten lautgruppe. diese ist also dann nicht zeichen für etwas auszer ihr liegendes anderes, sondern schlieszt rein als solche einen gewissen geistigen wert oder gehalt für uns ein. unser ganzes denken bewegt sich doch immer nur in den sinnlichen anschauungen und vorstellungsbildern der worte der sprache. dieses sinnliche element macht sich fortwährend auch bei allen rein geistigen operationen geltend. wir streben in der rede überall auch nach einer an sich passenden und wohlgefälligen verwendung des lautelementes zum ausdruck unserer gedanken. alle handhabung des stils ist einem groszen teile

nach ein rein sinnliches oder ästhetisch-anschauliches geschäft. das ganze lautelement einer sprache gehört in untrennbarer weise zu dem geist und dem allgemeinen gedankenleben derselben hinzu. die metrischen kunstmalereien der allitteration, der assonanz und des reimens sind nur die gipfelpunkte und die in der poesie festgestellten regeln des natürlichen strebens der sprache nach einer sinnvollen und wohlgefälligen verwendung des lautelementes durch die verwandtschaftlichen gruppierungen und attractionsbeziehungen seiner einzelnen glieder im dienste unseres denkens. jede sprache ist durchaus ebenso wie der mensch eine untrennbare geistig-leibliche individualität und sie führt neben der bloszen bezeichnung des allgemeinen gedankenstoffes auch immer ein ganz besonderes persönliches oder subjectiv-anschauliches stillleben für sich.

Wir sind allem bloszen phantasiren über die sprache durchaus abgeneigt und versuchen überall einen festen und sichern boden für die bearbeitung ihrer erscheinungen zu gewinnen. die erforschung des lautelementes in allen seinen wandlungen aber ist an sich sache der vergleichenden oder historischen etymologie. nichtsdestoweniger hat das lautelement doch auch eine seite an sich, welche einer andern als dieser streng empirischen oder historischen betrachtungsweise zugänglich zu sein scheint. das menschliche lautsystem oder alphabet ist auf alle fälle ein auch an sich wertvoller, unschätzbarer und geistig bedeutsamer besitz. alle diese laute als solche gehören eben nur dem menschen ganz allein an, während sie durch keine tierische oder sonstige natürliche und mechanische quelle rein dargestellt werden können. unser ganzes denken aber ist in seiner entstehung und ausbildung durchaus an die form dieses articulierenden lautelementes unserer stimme gebunden gewesen. dieses element der γλῶccα ist überall die wiege oder der ursprungsort des λόγοc oder des denkens der seele gewesen. mit der lautarticulation allein fängt alles denken oder alle bestimmte gliederung des vorstellens in der seele an. auch von diesem ganzen äuszern lautapparat an sich kann es daher eine bestimmte nähere wissenschaftliche lehre oder betrachtungsweise geben.

Das articulierte der sprache beruht zunächst auf der unterscheidung aller laute in die beiden hauptclassen der consonanten und der vocale. kein anderer laut weder der natur noch eines musikalischen instrumentes drückt den einen oder den andern dieser beiden charaktere rein, klar oder vollkommen in sich aus. wir können durch zusammensetzung unserer laute annähernd alle andern laute wie namentlich die stimmen der tiere auszudrücken oder wiederzugeben versuchen. in jedem anderen ton ist teils etwas mit dem wesen des vocales, teils etwas mit dem des consonanten verwandtes enthalten. diese beiden elemente verhalten sich ähnlich wie die gegensätze des lichtes und des schattens bei einem gemälde. in der einheit der silbe begrenzt die sprache beide elemente in scharfer und geordneter weise mit einander. die vocale sind der reine und eigentliche inhalt

dieser zeitteile der sprache, während die consonanten nur die trennenden grenzen und basischen stützpunkte derselben bilden. der ganze eindruck der sprache ist insofern ein ähnlicher als der einer brücke oder eines gebäudes, indem die vocale den gestreckten horizontalen abschnitten oder bögen, die consonanten aber den aufrecht stehenden verticalen pfeilern oder säulen zwischen denselben entsprechen. es sind dieses an sich zwei grundprincipien oder elementarbestandteile alles tones überhaupt, die hier in reiner und scharfer begrenzung auseinander getreten sind. die sprache also ist in erster linie unterscheidung des tones in das flüssige oder eigentliche zeitliche dehnbare lichtelement der vocale und das gleichsam feststehende räumlich körperlich dunkele oder schattenhafte der consonanten. jede dieser beiden classen aber zerfällt dann in ein weiteres system einzelner untergeordneter arten und individuen des lautes. es ist hierbei die annahme gerechtfertigt, dasz unser alphabet überhaupt die darstellung der reinen und einfachen grundprincipien oder elementarbeschaffenheiten alles anderen tones in der wirklichkeit sei, ganz ähnlich etwa, als sich im regenbogen oder im farbenspectrum das natürliche register aller allgemeinen elemente oder grundbeschaffenheiten der farbe gegeben findet. alles menschliche aber entsteht wesentlich überhaupt immer durch einen anschlusz und durch eine analytische aussonderung der gegebenen objectivität in ihre eignen letzten und einfachen elemente oder beschaffenheiten. wir sind nur darum die herren und das vollendete geschöpf der natur, weil wir den ganzen übrigen inhalt derselben in uns hereinziehen oder ihn mit der klarheit unseres geistes zu beherschen und auf seine eignen letzten elemente oder principien zu reducieren vermögen. dieses gilt wie überall sonst, so auch hier auf dem gebiete des tones. alle werke des menschen, kunst, wissenschaft, sprache, endlich alle cultur überhaupt haben zuletzt und in höchster instanz den charakter und wert von bildern oder von erkenntnissen des wirklichen seinen eignen reinen beschaffenheiten und wesentlichen elementen oder principien nach. das erste und älteste aller dieser geistigen werke des menschen aber ist die sprache. auch diese ist vor allem und in erster linie ein bild der welt nach ihren allgemeinen beschaffenheiten im geiste und in der auffassung des menschen. wir weisen hierbei alle diejenige art der sprachphilosophie von uns ab, welche auf dem sogenannten psychologischen wege die sprache und alles was zu ihr gehört durch gesuchte und unsichere speculation aus der tiefe des menschlichen seelenlebens und seiner vorstellungen zu erklären sich bestrebt. es ist dieses nach unserer ansicht ein durchaus falscher standpunkt und eine schiefe und ungeeignete fixierung des allgemeinen problems der philosophie der sprache. die sprache entspringt überall zuerst aus einer offenen und uneingeschränkten berührung des menschlichen geistes mit dem ganzen erscheinungscomplexe der äuszern welt und es bringt derselbe von sich aus überall nichts hierbei mit hinzu als die allgemeine fähigkeit das

gegebene zu erkennen und es in seine eignen allgemeinen elemente und beschaffenheiten aufzulösen. alle unsere sprachlichen oder grammatischen formen und kategorien sind nicht sowohl ein rein innerer, subjectiver und gleichsam a priori gegebener besitz der seele als dasz sie vielmehr analytisch und von auszen her durch uns aufgenommen, gewonnen oder abstrahiert werden. dieses gilt namentlich von den beiden umfassendsten und ursprünglichsten dieser kategorien, d. h. von denen des dinges als solchen oder der logischen substanz und der an demselben hervortretenden phänomenalen bewegung oder inhärenz, aus welchen dann weiter der unterschied des grammatischen substantiv und verbum oder auch des logischen subjectes und prädicates erwächst. der sprachgeist unterscheidet überall und gleich von anfang an dieses doppelte hauptelement alles wirklichen, das reich der dinge oder substanzen und dasjenige der an ihnen hervortretenden erscheinungen oder inhärenzen. diese unterscheidung liegt auch bereits der ältesten und einfachsten nur aus einem vorausgehenden consonant und einem nachfolgenden vocal bestehenden wurzel oder ursilbe der sprache zum grunde. eine solche wurzel wie etwa: da, ist zuerst ausgestoszen worden bei irgend einem vorgang in der natur, vielleicht dem auffliegen eines vogels, und es hat auch hier bereits der consonant den körper oder die sache, der vocal aber die erscheinung oder bewegung in diesem gegebenen lebensbilde der natur vertreten. diese älteste lautarticulation aber ist dann weiter die wiege des ganzen fernern fortganges oder aufbaues der sprache gewesen. auch hierin also liegt schon etwas malerisches oder nachahmendes enthalten, während kein tierischer stimmlaut sich zu einer derartigen objectivität und analyse in der auffassung des wirklichen erhebt. alles denken der seele aber ist wesentlich auch nur eine solche analyse des wirklichen in seine elemente oder beschaffenheiten und es nimmt infern mit der bloszen lautarticulation der ganze weitere process unseres denkenden erkennens der welt seinen anfang. wie es bei allem dem in der seele selbst zugeht, kann überhaupt nicht näher nachgewiesen oder gesagt werden. die sprache hat auf alle fälle die eigenschaft eines bildes der welt und kann nur von dieser, der objectiven seite aus in ihrer wahren natur und ordnung erkannt werden.

Der charakter oder der geistige wert eines jeden articulierten lautes beruht überall auf der eigentümlichen art seiner erzeugung durch die mittel oder den apparat unserer stimme. wir versuchen hier eine kurze darlegung des natürlichen systems jener laute auf grund einer betrachtung dieses stimmapparates zu geben. wenn gleich der kehlkopf des menschen die allgemeine wurzel oder der ursprungsort unserer laute ist, so ist dieses ungemein flexible und elastische organ doch wesentlich nur für den unterschied der töne des gesanges von entscheidender wichtigkeit, während dagegen die gliederung das lautsystems der sprache noch auf dem hinzutreten eines ganzen weiteren complexes von organen beruht. wir sind zur

aufstellung dieses systems auch nur auf dem wege der unmittelbaren selbstbeobachtung gelangt.

Die vocalischen laute der sprache werden dadurch gebildet, dasz der den laut erzeugende hauch frei und ungebrochen aus der öffnung des mundes hervorgeht, während dagegen bei den consonantischen lauten ein zusammenpressen oder zerschneiden desselben durch die ihn bei seinem hervorgang einschlieszenden körperlichen stimmwände eintritt. dieser hauch gleicht insofern einem strome, der sich dort in seiner ungehemmten natürlichen gewalt in das meer ergieszt, während er hier sich an den ihn begrenzenden felsen oder klippen bricht, woraus der dumpfere und abgeschwächtere laut der consonanten entspringt. bei jedem einzelnen vocal aber wird die stellung oder nähere form dieser ausgangspforte des mundes eine in gewisser weise verschiedene, so dasz hierdurch der hauch immer in einer etwas modificierten gestalt aus ihr zu entweichen genötigt wird, gerade so wie dem strahl einer fontäne ein verschieden gestaltetes mundstück aufgesetzt zu werden pflegt. unter den einzelnen vocalen aber entsteht zunächst das a dadurch, dasz die stellung des mundes eine nach allen seiten hin gleichmäszig geöffnete oder gedehnte ist, wodurch der hauch ohne jede nähere modification in seiner natürlichen cylindrischen gestalt aus ihm zu entweichen genötigt wird. das a ist darum auch der reine und ursprüngliche grundvocal, welcher den schönsten, vollsten und kräftigsten laut besitzt und deswegen seine stelle auch mit recht an der spitze des alphabetes einnimmt. bei dem zweiten vocal aber, dem e, wird die stellung des mundes eine in die breite oder in horizontaler richtung durch auseinandertreten der mundwinkel gedehnte, so dasz der hauch hierdurch die gestalt eines liegenden oder horizontal gestreckten ovales annimmt. das e hat infolge hiervon einen matteren, abgeschwächteren und weniger vollkräftigen charakter als das a. bei dem dritten vocal aber, dem i, ist die stellung des mundes an sich vollkommen dieselbe als bei e, nur dasz der hauch hier nicht in seiner einfachen breite, sondern vielmehr in einer dynamisch verschärften oder gleichsam konisch zugespitzten weise aus dem munde hervorgestoszen wird, woraus der eigentümlich gellende oder hell tönende klang dieses vocales entspringt. bei dem vierten vocal aber, dem o, wird durch das zusammenrücken der beiden mundwinkel umgekehrt der hauch genötigt gleichsam in der gestalt eines aufrecht stehenden oder in verticaler richtung gedehnten ovales aus dem munde zu entweichen, wodurch der eigentümlich schwere, innerliche oder in die tiefe weisende charakter dieses lautes entspringt. das verhältnis des fünften vocales aber, des u, zu o ist vollkommen dasselbe als das von i zu e oder es tritt auch hier bei unveränderter stellung des mundes eine gleiche verschärfende zuspitzung des hauches ein. es ist leicht vor dem spiegel sich diese unterschiede deutlich zu machen. e und i sind insofern die beiden flachen oder horizontalen, o und u aber die beiden tiefen oder verticalen modificationen des wurzelhaften grundvocales a. den innern

wesensunterschied derselben zu erläutern dürfte es vielleicht nicht ganz ungerechtfertigt sein zu sagen, dasz unter den vier gewöhnlich angenommenen temperamenten oder hauptstimmungen der seele das e dem phlegmatischen, das i dem sanguinischen, das o dem cholerischen und das u dem melancholischen entspreche, während endlich die mittlere normale oder in keiner weise einseitig gefärbte stimmung der seele in dem grundvocal a ihre vertretung finde.

Die gemischten vocale oder diphthongen entstehen durch die modification oder trübung eines vorangehenden durch einen nachfolgenden einfachen vocal. da an sich jeder der letztern durch einen jeden der vier andern umgewandelt oder getrübt werden kann, so entsteht hieraus als normalzahl der diphthongen die formel: $5 . 4 = 20$. die menge der wirklichen trübungen oder modificationen der vocale aber ist an sich eine kaum zu erschöpfende und es bieten hiervon insbesondere die dialecte eine reiche manigfaltigkeit dar.

Die consonanten zerfallen zunächst in die beiden hauptclassen der sogenannten flüssigen und der stummen laute, von denen jene ebenso wie die vocale in einer zeitlich andauernden, diese aber nur in einer augenblicklich vorübergehenden — explosiven — weise ausgesprochen werden können. jene erstere classe wird aus den fünf einzelnen individuen: l, m, n, r, s gebildet. die art des stummen consonanten aber ist an sich eine dreifache, indem derselbe überall durch das augenblickliche zusammenpressen der dreifachen durchgangspforte der gaumenwände, der lippen und der zahnreihen entsteht. da dieses zusammenpressen immer ein leiseres oder ein schärferes sein kann, so entstehen hieraus die drei weicheren formen: g, b, d und die drei härtern: k, p, t. durch das hinzutreten des elementes der aspiration aber geht aus jedem dieser laute eine flüssige oder umgeschmolzene aspirierte form hervor; die beiden gutturalen j, ch, die labialen w, f, die dentalen dh, (neugriechisch) th (θ). das gewöhnliche schema der drei formen media, tenuis, aspirata ist insofern an und für sich ungenügend. von den fünf rein flüssigen consonanten aber ist das r mit der gruppe der gaumenlaute, das m mit der der lippenlaute und das n mit der der zahnlaute der localität ihres entstehens nach identisch, indem hier die einschlieszenden wände dieser drei organe immer in einer andauernden weise an einander gepresst werden. die beiden übrigen rein flüssigen consonanten aber, das l und das s, werden durch das die mittlere höhlung des mundes ausfüllende organ der zunge und zwar das erstere durch empordrücken desselben an die hintere mundwand, das letztere durch ein zischendes anstoszen an die vordere öffnung der zähne gebildet. es sind dieses also die specifischen zungenlaute der sprache und es kann das organ der zunge überhaupt gleichsam als das bett oder die verbindende brücke angesehen werden, auf der sich der hauch von seinem ursprungsorte bis zum munde erstreckt. zugleich haben diese beiden laute das eigentümliche, dasz sie auch wie die stummen consonanten einer umwandlung durch die aspiration fähig sind. es ent-

stehen hieraus die lautformen lh (polnisch ł) und sh oder sch. eine ganz besondere lautform ist endlich auch die aspiration selbst, unser h oder der griechische spiritus asper, der gleichsam nur die blosze ideelle und unkörperliche energie des den hauch bei seinem hervorgehen befördernden anstoszes vertritt. dieses element kann, um bei unserm bilde zu bleiben, mit dem das wasser eines flusses zu beschleunigter bewegung antreibenden anstosze des windes verglichen werden. da aber auch dieses element keinem einzelnen einschlieszenden körperlichen organ, sondern der innern höhlung des mundes selbst angehört, so darf es mit jenen vier nur erwähnten lauten zu der besondern gruppe der innern oder mittlern mundlaute zusammengefaszt werden. das ganze system der reinen grundlaute der stimme wird hiernach aus fünf einzelnen localen gruppen, deren jede wieder aus fünf individuen besteht, gebildet und zwar:

1) offene mundlaute oder vocale: a, e, i, o, u.
2) mittlere mundlaute: h, l, lh, s, sh.
3) gaumenlaute: r, g, j, k, ch (χ).
4) lippenlaute: m, b, w, p, f (φ).
5) zahnlaute: n, d, dh, t, th (θ).

Wir behaupten hiermit selbstverständlich nicht die ganze physiologie oder naturlehre des lautmateriales erschöpft zu haben. auch in der aufeinanderfolge der laute im alphabet scheint an sich ein bestimmter sich an jene naturverhältnisse anschlieszender ordnender gedanke gewaltet zu haben, indem auf einen jeden der fünf vocale eine reihe einander ähnlicher consonanten gefolgt ist, wenn auch späterhin dieser gedanke mehr verdunkelt worden ist. jeder einzelne laut aber hat so wie jede farbe eine bestimmte sinnbildlich anschauliche bedeutung für uns und es kann das ganze system derselben immer als der ausdruck der notwendigen und allgemeinen reinen grundelemente unseres sinnlichen anschauens betrachtet werden. diesen wert derselben aber ebenso wie den der farben durch begriffe bestimmen zu wollen musz immer als ein schwieriges und auf keiner sicheren basis beruhendes bestreben erscheinen.

Leipzig. Conrad Hermann.

50.

HERBART UND DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT.

Wenn wir untersuchen, wie Herbart über den unterricht in den fremden sprachen denkt, so geschieht dies hauptsächlich, weil besonders in letzter zeit sich eine neue richtung mehr und mehr geltend macht, welche für eine reform dieses unterrichts mit groszer energie und auch nicht ohne geschick auftritt. das beste und richtigste, was die anhänger der reform erstreben, findet sich schon in Herbarts pädagogischen schriften. darauf ist meines wissens, trotzdem ich den bestrebungen in ihren allmählichen fortschritten ziemlich gefolgt bin, noch von keiner seite mit nachdruck aufmerksam

gemacht worden. manche allzu begeisterte und übereifrige reformer thun sogar so, als wenn ihre reform etwas absolut neues wäre. das ist irrig und gereicht der sache nicht zur förderung. es ist auch die pflicht des philologen nicht allein den fäden seiner eigentlichen wissenschaft, sondern auch den ideen, die für seine arbeit in der schule von wichtigkeit sind, nachzugehen, um deren zusammenhang mit der vergangenheit nicht zu verlieren.

Für den lateinischen unterricht ist es besonders Perthes in seinen bekannten übungsbüchern gewesen, der diese methode der anschauung zuerst durchführte, er hat auch einen wichtigen antrieb zu der durchführung derselben in den neuern sprachen gegeben. eine darstellung des fremdsprachlichen unterrichts nach Herbart hat gerade jetzt noch ein besonderes interesse, weil eben dieser philosoph und pädagogische denker mehr als je im mittelpunkt der theoretischen pädagogischen bestrebungen steht. nur fürchte man nicht, dasz diese zeilen wieder ein beitrag zu der so hoch gepriesenen und gelobten 'wissenschaftlichen pädagogik' seien. diese wissenschaft hat sich viel zu sehr in die grundlegenden ideen, in die verwickelten psychologischen gedanken Herbarts vertieft und arbeitet darin mit zu groszem scholastischen eifer, als dasz sie sich der concreten seite Herbarts zuwenden könnte. vielleicht, weil diese klarer und verständlicher ist, und manche lieben es ja so sehr, mit unverständlichen und dunklen gelehrten ausdrücken zu arbeiten und sich so den schein einer gründlichen gelahrtheit zu wahren. wir haben vor einiger zeit versucht, eine darstellung des deutschen unterrichts nach Herbart zu geben (zeitschrift für den deutschen unterricht, erster jahrgang, 6s heft), an die sich nunmehr diese darstellung des fremdsprachlichen unterrichts reihen möge.

Schon vor mehr als 80 jahren hat Herbart mit sicherer hand auf grund seiner psychologischen betrachtungen den weg vorgezeichnet, der jetzt erst im sprachunterricht wieder mehr betreten wird, nachdem er lange zeit öde und verlassen dalag. es kann in der that kein glänzenderes zeugnis für den wert der Herbartschen psychologie geben, als eben diese thatsache. die jetzige reaction gegen den einseitigen grammatikalischen unterricht, der meist in rein synthetischer weise erteilt wurde und allerdings wohl eine unausbleibliche folge des rapiden aufblühens der sprachwissenschaften war, ist jetzt eingetreten auf fast rein empirischem wege. wir verdanken sie der ruhigen überlegung eines groszen teiles der lehrer, welche sich sagten, dasz sie in der alten weise nicht mehr fortfahren könnten, weil sie ehrlich genug sich selbst gegenüber waren und einsahen, dasz die erzielten erfolge im verhältnis zu der aufgewandten mühe nur geringe waren.

Es ist zu hoffen, dasz alle die schriften und vorträge, welche den zweck haben, beim fremdsprachlichen unterricht die methode der anschauung zu verbreiten, ihren zweck nicht verfehlen. erfreulich ist es, dasz in letzter zeit die art und weise, wie die discussion

geführt wird, bei vielen eine ruhigere und gemäszigtere ist, als sie vor einiger zeit noch bei manchem vertreter der neuern richtung war. und doch vergaszen gerade diese nur zu oft bei ihrem heftigen vorgehen die edelsten und eigentlichsten ziele alles sprachunterrichts; wenn, wie es oft schien, die bloszen äuszern fertigkeiten, wie sprechen, schreiben, übersetzen das wichtigste ziel desselben wären, dann verdiente der sprachunterricht wahrlich in schulen, welche menschen bilden, aber nicht zu gewissen fertigkeiten abrichten wollen, nicht die hohe stellung, die er mit vollem recht einnimmt. zu wünschen ist daher, dasz durch die ruhige erörterung allmählich ein fester boden gewonnen werde, von dem aus eine vernünftige discussion über die frage der methode möglich ist; es ist auch einer der hauptzwecke der vorliegenden arbeit, diesen boden zu ebnen und zu befestigen. wir lassen, wo es angeht, den philosophen selbst sprechen; zu grunde liegt die ausgabe der pädagogischen schriften Herbarts, die von Willmann herausgegeben sind (Leipzig 1880, 2 bde., 2e aufl.). wir enthalten uns an dieser stelle fast ganz jeder kritik, da wir die gedanken Herbarts allein wiedergeben wollen, ohne uns zwischen autor und leser zu stellen.

Betrachten wir zuerst Herbarts äuszerungen über sprache und sprachunterricht im allgemeinen, so müssen wir zugeben, dasz Herbart von einer gewissen unterschätzung des sprachunterrichts als solchen nicht frei zu sprechen ist. indes sehen wir bei chronologischer betrachtung seiner schriften, dasz diese urteile fast alle in die erste zeit seines schriftstellerischen schaffens fallen. Herbart muste consequenterweise den sprachunterricht im beginn seiner pädagogischen thätigkeit geringer schätzen, als gerecht und billig war, da ihm wie fast allen seinen zeitgenossen, die sprache noch ein mechanismus, kein organismus war; man hatte noch keine ahnung von dem leben und der entwicklung der sprache, als einem lebenden, sich ewig entwickelnden und verändernden werke der natur. — Nach Herbart betrifft der unterricht 1) sachen, 2) formen, 3) zeichen.

Er sagt: 'die zeichen, z. b. die sprachen, interessieren offenbar nur als mittel der darstellung dessen, was sie ausdrücken. die formen — das allgemeine, das, was die abstraction von den sachen lossondert, z. b. mathematische figuren, metaphysische begriffe interessieren nicht blosz unmittelbar, sondern es wird auch auf anwendung gerechnet. wollte aber von den sachen selbst, den werken der natur und kunst, den menschen, familien und staaten, auch noch jemand sagen, sie interessierten nur im gebrauch zu unsern zwecken, so würden wir ihn bitten, reden von so übler bedeutung zu lassen; denn da möchte am ende der leidige egoismus als das einzige unmittelbare interesse übrig bleiben.'

Die zeichen — also die sprachen — sind nach Herbart für den unterricht eine offenbare last; welche, wenn sie nicht durch die kraft des interesses für das bezeichnete gehoben wird, lehrer und lehrling aus dem geleise der fortschreitenden bildung herauswälzt. gleich-

wohl nehmen die sprachstudien einen so beträchtlichen teil des unterrichts hinweg! — Geht hier der lehrer auf die gewöhnlichen forderungen des vorurteils und des herkommens ein, so sinkt er unvermeidlich vom erzieher zum lehrmeister hinab, und dem mann wird sein geschäft verleidet. stemme man sich daher, so lange man kann, gegen jeden sprachunterricht ohne ausnahme, der nicht gerade auf dem hauptwege der bildung des interesse liegt. alte oder neue sprachen, das ist einerlei (I 410).

Gegen diese auffassung trat schon gleich nach erscheinen der 'allgemeinen pädagogik', woher diese stelle rührt, ein recensent auf. von Willmann wird aus der recension einiges angeführt. danach ist dem recensenten der sprachunterricht durchaus nicht dieses tote und ebenso wenig eine last als das zahlen- und formenwesen. sprache ist ihm nicht blosz mittel zu kenntnissen, sondern vielmehr die objective darstellung der gedankenreihen. sie führt geraden weges zur logik. nur dann, wenn die sprache ein aggregat von willkürlichkeiten wäre, könnte recensent dem verfasser beistimmen; aber das ist sie in keiner hinsicht: vielmehr liegt ihrem bau eine natürliche logik zum grund, die zu natürlich scheint, um noch nicht klar ausgesprochen zu sein. man erinnere sich nur des etymologischen, des syntaktischen teiles der sprache. — Selbst das studium der fremden sprachen hat ein interesse an sich, und nicht blosz als mittel zum zweck bedeutung, denn durch dasselbe werden wir noch mehr gezwungen, tiefer in den bau der sprache einzudringen und die regeln der combination abzusondern. durch die vergleichung zweier und mehrerer sprachen gewinnt die bestimmtheit und klarheit der gedanken mehr als durch irgend ein anderes mittel, und die feinheit der beziehungen einzelner vorstellungen und wendungen wird uns dadurch ins auge springend. das übersetzen ist daher eine vortreffliche übung in logischen combinationen. — Noch ein anderer recensent wendet sich gegen Herbarts auffassung: er gibt mit Herbart zu, dasz die sprachen als zeichen eine last des unterrichts seien; aber doch habe das sprachstudium schon für sich, ganz abgesehen von allem inhalt des gelernten, einen nutzen für die jugend, es sei angewandte logik; ein bestreben sich das nächste mittel aller darstellung anzueignen werde eine erleichterung der darstellung selbst.

In den vorlesungen über pädagogik sagt Herbart von den sprachen, dasz sie nur handwerkszeuge seien, eine äuszerung, die oft für Herbarts sprachfeindlichkeit angeführt worden ist, so auch von Willmann (I 412). aber kurz vorher sagt er, dasz zwei hauptfäden sich lange durch den unterricht fortspinnen müssen: kenntnis der natur und der menschheit. sprachen, die ihm ja nur zeichen sind, würde er nach dem jetzigen stande der sprachwissenschaft wohl zu den kenntnissen der natur rechnen, mithin für würdig eines jeden unterrichts erachten. — Sprachstudien sind für H. blosze gedächtnissachen, und deshalb sind sie nur für denjenigen recht interessant und nützlich, der ihnen ein gutes gedächtnis entgegenbringt, der die

mühe des behaltens nicht fühlt, der eben an der leichtigkeit, womit er ihr manigfaltiges durchläuft, wie an einer weiten, bunten aussicht sich erfreut. wem diese aussicht im nebel liegt, wer sich nur langsam an das einzelne besinnt, dem werden so viele namen nur immer widriger. dabei fixieren sie sich zwar allmählich, aber dies fixieren ist kein fühlbarer gewinn. die erkenntnis wächst nicht, rückt nicht, greift nicht um sich, löst kein rätsel, vermehrt nicht die fülle des denkens — wie es die mathematische einsicht thut (I 121).

Hier, in einem capitel über den pädagogischen gebrauch der mathematik, ist es, wie Willmann glaubt, das bestreben Herbarts, die vorzüge der mathematik hervorzuheben, welches ihn gegen die sprachstudien einigermaszen ungerecht werden läszt.

Am bündigsten drückt H. seine ansicht über den sprachunterricht in seinem 'gutachten über schulclassen und deren umwandlung nach der idee des herrn regierungsrats Graff' aus. er wiederholt wieder, dasz sprachen nur zeichen seien, und nur vermöge der sachen interessieren, die sie darstellen. wenn z. b. die griechischen autoren verloren giengen, so behält die sprache auszer für wenige gelehrte keinen wert. — Dann fährt er fort: so sehr ich nun überzeugt bin, dasz in unsern zeiten kein unterricht für ganz vollständig gelten kann, der nicht einen teil seines weges durch die alten sprachen genommen hat — weil nemlich ohne dies niemand dazu gelangen wird, sich das altertum, mit dem wir durch so viele bande zusammenhängen, lebhaft zu vergegenwärtigen: so gilt mir dennoch das sprachstudium und zwar das der griechischen ebenso wohl als der römischen sprache für eine last, die man dem interesse, als der kraft, nur dann auflegen darf, wenn es stark genug ist, um nicht unter dem drucke zu erliegen (II 103).

In einem gutachten zur abhilfe für die mängel der gymnasien und bürgerschulen hören wir folgendes: mit sehenden augen heisze es blind sein wollen, wenn man ableugne, dasz die jugend durch anhaltendes und strenges sprachstudium während einiger jahre in einen gespannten zustand versetzt werde, der mit natürlicher entwicklung des geistes nicht identisch sei. der gespannte zustand wird bei den meisten individuen ein zustand des wirklichen leidens, dem die natur des kindes sich zu entwinden suche, und in welchem es nur durch strafen, ermahnungen, drohungen des ehrgeizes und dergleichen festgehalten werden kann. aber freilich könne die menschliche natur viel ertragen; sie habe eine ungeheure kraft sich wieder herzustellen, wie in körperlicher so auch in geistiger hinsicht. aber dieser umstand verführt leicht die schulmänner wie die ärzte: zu viel zu wagen. und wenn die schulmänner ihren patienten nicht zu heilen verstehen, so schelten sie ihn. das geht ihnen ungestraft hin, weil sie ihre unwissenheit im punkte der menschlichen behandlung zu bedecken verstehen mit dem glanze ihrer gelehrsamkeit (II 148).

Mit scharfen waffen kämpft H. oft gegen die übertretung und

einseitige überschätzung des sprachunterrichts, besonders desjenigen im lateinischen und griechischen. er findet, dasz sich in der methode, knaben und jünglinge in die alte litteratur einzuführen, leicht die spuren jener jetzt völlig vergangenen zeit sich zeigen, da dem gelehrten die gelehrtensprache, die lateinische, werter und geläufiger sein muste, als seine rohe, zu geschäften unbrauchbare muttersprache. damals, als die schwachen reste römischer cultur noch der einzige haltpunkt waren, an welchem alles andere wissen wieder hervorgezogen werden muste, damals war es natürlich, dasz man die jahre und den überdrusz der jugend nicht scheute, um nur das grosze werk zu vollbringen, die deutsche zunge in eine römische zu verwandeln (I 76). — Jetzt, da sich von einem jahrzehnt zum andern immer sichtbarer dasjenige verhältnis der sprachstudien zu den wissenschaften und zu den bedürfnissen des zeitalters verändere, an welches man von den zeiten der reformation noch gewöhnt wäre, belohne sich die arbeit, welche die alten sprachen verursachen, nur da, wo talent und ernste absicht auf vollständige gelehrte kenntnisse zusammenkommen (II 635). — Ähnlich spricht sich Drobisch in einer von Herbart sehr anerkennend und zustimmend beurteilten arbeit über 'philologie und mathematik als gegenstände des gymnasialunterrichts betrachtet' aus: die philologie rühme sich, nach der sternlosen nacht des mittelalters zuerst wieder das licht der wissenschaften durch das studium der alten entzündet zu haben und so der mächtigste hebel zur denkfreiheit geworden zu sein. aber mit dem studium der alten muste man nur beginnen, weiter nichts. das sprachstudium war nicht zweck, sondern nur mittel, sich den inhalt der alten schriften bekannt zu machen und anzueignen. fortsetzen, was die alten abgebrochen, erweitern und vollenden, was sie nur angefangen hatten, darauf kam es an, wenn die wissenschaften blühen sollten (II 261).

Wie hier aus mehr historischen gründen gegen die überwucherung des sprachunterrichts protestiert wird, so auch sonst aus andern allgemeineren, besonders pädagogischen gründen. so in der vorrede, die Herbart zu Dissens 'anleitung für erzieher, die Odyssee mit knaben zu lesen' geschrieben hat. hier heiszt es, wenn die eigentliche erziehung sich an die philologie wendet, um, von ihr unterstützt, wiewohl nicht von ihr allein geleitet, die teilnahme an allem, was menschlich ist, desto reicher auszubilden: so will sie darum nicht einen rector oder einen professor eloquentiae mit allen grammatischen kenntnissen, mit allen den vorteilen, welche die vergleichung vieler sprachen gewährt, ausstatten; aber einen mann will sie entwickeln, dem die vorzeit ein klares bild gegeben habe, das in seinem herzen wohne, und das ihm helfe, die gegenwart leichter zu ertragen und richtiger zu behandeln. — Es widerstrebt den pädagogischen zwecken, wenn das lateinische der groszen mehrzahl derer, die nicht philologen von profession zu werden bestimmt sind, so beigebracht wird, wie man es bei diesen betreiben musz (I 576).

Die schule, welche ihren lehrlingen die last des jetzt üblichen sprachunterrichts anmutet, hat sich auf nebenrücksichten eingelassen, die nicht unmittelbar aus den pädagogischen principien folgen. hier zeigt sich die erziehung nicht mehr in ihrer einfachen, ursprünglich natürlichen gestalt, sondern in einer künstlich angenommenen, und darum ist die wirksamkeit einer solchen schule nur bedingungsweise wohlthätig. mögen die philologen ihre alte bekannte ausrede, von der formal bildenden kraft des sprachstudiums, in die neuesten phrasen kleiden; das sind leere worte, wodurch niemand überzeugt werden wird, der die weit gröszern bildenden kräfte anderer beschäftigungen kennt, und der die welt mit offenen augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende menschen leben, die ihre geistige existenz keiner lateinischen schule verdanken. — Doch wünscht Herbart klugerweise, dasz die pädagogen sich hüten sollen, es mit den philologen zu verderben; nicht blosz weil diese in der that die ersten plätze in den schulen besetzt halten, sondern weil sie meist da nützen, wo sie ganz durchdringen, aber da schaden, wo sie halbe arbeit machen. deshalb nennt er es einen starken beweis von mangel an nachdenken und von hingebung an unbestimmte lobpreisung der alten sprachen, die an charlatanerie grenzen, wenn man junge leute, die nicht studieren sollen, dennoch durch die gymnasialclassen gehen läszt, und sie dort mit strenge zu arbeiten anhält, deren zwecklosigkeit sie selbst nur zu gut voraussehen (II 153).

Herbart nennt es ein altes vorurteil, mindestens aber eine alte sitte, latein für die jugend auch da, wo kein universitätsstudium folgen soll, im gange zu erhalten; in spätern jahren werde es allermeist vergessen und nicht entbehrt. er weist die unbestimmten lobpreisungen der mathematik und der grammatik der alten sprachen, die den verstand schärfen sollen, zurück. der verstand der grammatik bleibt in der grammatik, der verstand der mathematik bleibt in der mathematik, der verstand jedes andern faches müsse sich in diesem andern fache auf eigne weise bilden. ob die grammatiker oder auch die mathematiker sich auf irgend einem groszen kampfplatze des verstandes besonders auszeichnen, sei die frage (II 465). aber doch glaubt Herbart, dasz von beiden hauptrichtungen im unterricht, der historischen und naturwissenschaftlichen, zu deren ersten auch die sprachen gehören, die historische vorherschen musz. denn schon um dem egoismus entgegenzuwirken, müssen menschliche verhältnisse den hauptgegenstand in jeder schule, welche die bildung des ganzen menschen übernimmt, notwendig ausmachen. aber auch nur insofern ist den historischen und philologischen schulstudien ein übergewicht einzuräumen. die sprachstudien sind daher immer mit geschichte zu verbinden; denn die geschichte soll die lehrerin der menschheit sein, und wenn sie es nicht wird, so tragen die jugendlehrer der geschichte einen groszen teil der schuld (II 619). und: bildung durch classische menschheit ist der gröste gewinn, den knaben aus den alten ziehen können und sollen. nur dann aber wird

eine bildung durch das altertum die ganze fülle der jugendlichen kraft harmonisch durchdringen und beleben, wenn sie auf das tiefste leben des gemüts gegründet ist. daher eifert er auch oft gegen den nützlichkeitsstandpunkt, den viele noch immer bei beurteilung der alten sprachen einnehmen; dann würden diese bald ihre wichtige stellung im unterricht verlieren müssen.

Die meinung der schulmänner, die blosz sprachen um der sprachen willen lehren wollen, geht schlieszlich dahin, dasz es gar nicht darauf ankomme, was die autoren enthalten; es ist ja alles sprache, und beschäftigung mit lexikon und grammatik, ob man Homer oder Horaz, Sophokles oder Terenz lese. der schüler fühlt nichts anderes beim komiker wie beim tragiker, bei der naiven wie der sentimentalen poesie. ja, vielleicht wäre am besten, wenn man autoren finden könnte, die gar nichts enthielten, da man die jugend wohl gar durch den inhalt derselben zerstreue. 'doch', fährt er fort, 'hier wird man mir eine übertreibung vorwerfen. unsere schulmänner erklären ja allerdings den inhalt der autoren. — Glückliche leute! sie wohnen in einem warmen, milden klima, worin den begriffen und grundsätzen keine scharfen dornen einer strengen consequenz wachsen. hier vertragen sich vielmehr die beiden maximen freundlich mit einander; die eine: bei der wahl der autoren nicht auf den inhalt zu sehen, sondern auf die sprachformen; die andere: die autoren wirklich ihrem inhalte nach zu erklären, als ob in der that an dem inhalte etwas gelegen wäre! diese schulmänner haben treffliche gesellschaft an unsern philosophen, die vor den widersprüchen in den ersten erfahrungsbegriffen die augen fest zudrücken, nach dem beispiele jenes edeln vogels, der den kopf ins gesträuch steckt, um seine feinde nicht zu sehen. die einen und die andern befolgen als gemeinschaftliche richtschnur die goldene regel: «man musz es so genau nicht nehmen»' (II 75). Herbart beklagt es, dasz trotz aller gegenbemühungen es doch dabei bleiben würde, dasz der schulmann in dem unterrichte der alten sprachen als sprachen consequent fortfahren werde, und dasz er darin weder gestört sein wolle, noch gestört werde, obgleich der zweck, den er hier verfolgt, allerdings der untergeordnete sei (II 78).

Man darf wohl behaupten, dasz wir auch heutzutage noch an einer gewissen überschätzung des wertes der grammatik im unterricht leiden. erklärlich ist diese überschätzung durch den ungeheuern aufschwung, den gerade die sprachwissenschaft in unserm jahrhundert genommen hat; erklärlicher als zu Herbarts zeit, in der die wissenschaft der grammatik noch in den ersten anfängen sich befand. mancher studierende, dessen lebensberuf es später sein wird, lehrer und erzieher der jugend zu sein, geht oft während seiner universitätsjahre ganz in grammatischen studien auf, dergestalt, dasz es ihm beim eintritt in seinen eigentlichen beruf schwer fällt, sich wieder auf einen allgemeinen pädagogischen boden im sprachunterricht zu stellen. so mögen die an und für sich löblichen bestrebungen,

den neusprachlichen unterricht in wissenschaftlicherer weise zu erteilen, womöglich bei jeder gelegenheit historische und sprachvergleichende notizen heranzuziehen, dem unterricht öfter geschadet als genützt haben. es musz bei dem unterricht in aller grammatik, sei es der fremden, sei es der muttersprache, immer mehr zur einsicht kommen, dasz es ebenso sehr darauf ankomme, wie sie gelehrt, als was von derselben gelehrt werde. dann würden viele irrungen nicht vorgekommen sein; dann würde auch der systematische unterricht in der deutschen grammatik, bei dem jetzt, wie director Frick aus Halle in seinen lehrproben zeigt, die höheren schulen in fehler verfallen, welche die volksschulen schon wieder von sich abgestreift haben, nicht so sehr überhand nehmen können.

Wir kommen zu dem mehr positiven teil der arbeit, zu der art und weise, wie Herbart den sprachunterricht ausgeführt wissen will. einiges darüber finden wir in dem Frick-Friedelschen referat zu den verhandlungen der vierten directorenconferenz der provinz Sachsen, welches darüber handelt, wie die Herbart-Ziller-Stoyschen grundsätze sich für den unterricht der höheren schulen benutzen lassen. indes ist man mit recht nicht näher auf den sprachunterricht eingegangen, da es sich nur um die grundsätze der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktik handelte, nicht um genauere ausführung eines bestimmten unterrichtszweiges an den höheren schulen. — Oft erwähnt wird in den zur directorenconferenz eingesandten arbeiten das bekannte wort Fr. A. Wolfs: mit der regel anzufangen ist eine lumpige methode, bei der gar nichts herauskommt; dieses wort, wie das des directors Friedel in Stendal: 'nichts ist zu geben, was der schüler selbst finden kann' sollte jeder lehrer sich vorhalten als goldene regel, wenn er in eine sprachstunde eintritt. dann würde man auch die schüler mit dicken gedruckten synonymiken, ausführlichen phraseologien und dergleichen verschonen. nur, glaube ich, werden diese grundsätze öfter als solche ausgesprochen, als dasz im einzelnen in der praxis danach verfahren wird.

Herbart ist der überzeugung, dasz die lehrer, die den unterricht in einer bestimmten wissenschaft erteilen, ihren lehrplan oft genug ohne pädagogische überlegung machen. die wissenschaft, meinen sie, gebe ihnen einen plan an die hand, wie sie gemäsz ihrem inhalte, wobei eins das andere voraussetzt, füglich könne gelehrt werden. ist eine sprache zu lehren, so verlangen sie, dasz die schüler fertig declinieren und conjugieren können, damit sie einen schriftsteller mit ihnen lesen können; sie sollen den gewöhnlichen prosaischen ausdruck verstehen, bevor sie ihnen die gewöhnlichen wendungen eines dichters erklären (II 553).

Für den anfang im sprachunterricht solle man blosz die sichersten hauptkennzeichen der flexion lehren, oder sie vielmehr in unermüdeter wiederholung zeigen, als sie durch dringende fragen vom kinde wiederfordern. Herbart gesteht von sich selbst, dasz, wie er das griechische mit Homer angefangen habe, er

zu sehr am schulschlendrian geklebt und pünktliche analyse verlangt habe (I 346). ebenso sagt Herbart im bericht über das Königsberger pädagogium vom jahre 1823, dasz der lehrer anfänglich die schüler von 8—10 jahren in der vorbereitung bei der Odyssee unterwiesen, dann mit ihnen übersetzt und sie erst allmählich die elemente der grammatik aus den schriftstellern habe entnehmen lassen (II 5). es hat keinen zweck nach Herbart, die theorie der zeichen gleich anfangs gründlich zu lehren; man soll dann nur so viel lehren, als höchst notwendig ist für den nächsten interessanten gebrauch, d. h. also für das verständnis des buches, welches gerade das interesse in anspruch nimmt. alsdann wird bald das gefühl des bedürfnisses einer genauern kenntnis erwachen; und wenn dies erst mitarbeitet, geht alles leichter (I 412). Herbart betont öfters mit nachdruck, dasz man in jeder sprache gleich mit den schülern ein ganzes werk lesen sollte; er ist ein feind der chrestomathien mit ihrem flickwerk. mit einer chrestomathie, die immer eine rhapsodie ohne ziel sei, dürfe man auch keine einzige woche verlieren, das buch, welches das lebhafteste interesse beanspruche, müsse gelesen werden, seien die schwierigkeiten auch noch so grosz.

Man braucht nicht die bedenken des herrn director Friedel zu teilen, der gegen diese art spracherlernung auftritt. er nennt diese art, sich die elemente der grammatik anzueignen: 'ungründlich, ungeordnet.' aber das musz sie im anfange, aber soll sie auch nur im anfange des sprachunterrichts sein: so wird ja die anschauung des einzelnen gewonnen; allmählich erst soll man — und das ist psychologisch der richtige weg — zum vollständigen system der grammatik übergehen, und dann mit aller schärfe auf genaues lernen achten. letzteres gibt Friedel selber zu. im allgemeinen steht Friedel auf conservativerem standpunkte als der etwas consequentere Frick, der sich auch mehr in die Herbartsche denkweise eingelebt hat, als Friedel. dieser opfert nur ungern etwas von dem alten, guten herkömmlichen, sich des bekannten wortes erinnernd, dasz das bessere oft der feind des guten ist. — Herbart gibt selbst die psychologische stufenfolge bei der spracherlernung ebendaselbst an: klarheit, association, anordnung und regelmäsziges durchlaufen musz pünktlich einander folgen. die sprachen müssen zuerst wahrgenommen, angeschaut werden, ehe man darüber reflectionen anstellen darf. das gilt sowohl von der formenlehre, wie von der syntax. Herbart liesz in Königsberg in seinem seminar erst wenn die schüler den Caesar mit leichtigkeit lesen konnten, syntax lernen; diese wurde in $^1/_2$ bis $^3/_4$ jahren genau und mit beispielen auswendig gelernt; daneben durften aber keine exercitien geschrieben werden, damit der lehrling gar nicht in die lage kommen konnte, schlecht und fehlerhaft zu schreiben. solche übungen traten erst nach beendigung der syntax und nachdem ganze capitel aus Caesar und Cicero auswendig gelernt worden waren ein, zugleich noch damit eine comparative syntax des griechischen und lateinischen.

Aber Herbart glaubt nicht, wie dies auch noch in neuerer zeit behauptet worden ist, dasz es möglich sei, alte sprachen ohne grammatik rein durch den gebrauch zu lernen, wie man in fremden ländern die dortige sprache leicht lernen könne. denn wer in Frankreich französisch lernt, der hat personen und handlungen vor auge; er errät leicht, was ihn angeht; diese apperception geschieht durch frei steigende vorstellungen. dagegen müssen die alten sprachen erst grammatische stützpunkte haben, hauptsächlich flexionszeichen, pronomina und partikeln. nur wolle man nicht gleich anfangs die grammatik selbst in masse anrücken lassen, als ob sie keiner stützpunkte bedürfe. langer gebrauch des nötigsten musz vorangehen. am schlechtesten aber wäre anfangs ein cursorisches lesen, ein fortsetzen ohne befestigung; nur unter einer bedingung kann dieses erfolg haben, nemlich lebhaftes interesse für den inhalt. daher müssen beim sprachunterricht die bücher sehr sorgfältig gewählt und ihrem inhalt nach erklärt werden (II 572).

Auch die erfahrung hat Herbart gelehrt, dasz die elementarkenntnisse aus der grammatik, welche das declinieren und conjugieren betreffen, obgleich auf das notwendigste beschränkt, doch sorgfältig durchgearbeitet werden müssen. auch soll man anfangs nur wenig durchnehmen und in den ersten monaten kein strenges memorieren der vocabeln fordern. dagegen wird späterhin gerade das vocabellernen die notwendigste, vom schüler streng zu fordernde nebenarbeit (II 638). von der conjugation z. b. sollen anfangs nur die constanten endungen an einzelnen wörtern aufgesucht werden; dann müssen erst die minder constanten kennzeichen gelernt werden (I 440).

Nach dem grundsatz, dasz anschauung überall das erste sein soll, meint Herbart, dasz man beim lesenlernen das auge der kinder lange vorher mit den buchstabenfiguren vertraut machen solle, ehe man irgend einen hörbaren laut daran knüpfe. 'ja wer weisz', ruft er aus, 'ob ich nicht gar noch die wände der kinderstube mit sehr groszen buntgemalten buchstabenfiguren auszieren werde?' doch glaubt er nicht, dasz an dergleichen kleinen hilfen, die den unterricht mehr oder weniger erleichtern oder beschleunigen mögen, das heil der menschheit hänge.

Beim unterricht in fremden sprachen setzt Herbart vor allem festigkeit in der muttersprache voraus, wenn nicht eine so heillose verwirrung entstehen soll, wie man sie bei kindern, die plattdeutsch und hochdeutsch, oder französisch und deutsch durch einander plauderten, ehe sie noch eine eigentliche muttersprache besäszen, wohl findet — oder wie er sie einst bei einem jungen Engländer antraf, der früh in eine deutsche pension gethan, dort das allerschlechteste deutsch gelernt, darüber sein englisch groszenteils vergessen hatte, und nun eigentlich in gar keiner sprache konnte unterrichtet werden, bis ihm durch eine besondere fürsorge sein englisch einigermaszen wieder zurecht gestellt war (I 390).

Doch musz der klang fremder sprachen früh gehört werden, damit das befremdende sich vermindere. einzelne wörter der fremden sprache faszt schon der kleine knabe leicht; zu ganz kurzen sätzen, die aus zwei bis drei wörtern bestehen, kann man bald fortschreiten; aber diese mögen immerhin für eine weile wieder vergessen werden. was man vergessen nennt, ist darum noch nicht verloren (I 557). das gymnasium musz mit seinen alten sprachen notwendig früh anfangen, weil nur frühzeitig gegründete fertigkeiten ganz geläufig werden, und weil alles darauf ankommt, dasz kein gymnasiast auf halbem wege stehen bleibe. also fällt hier das beginnen der alten sprachen noch mit den übungen der orthographie in der muttersprache zusammen. bezüglich der elementaren kenntnisse sollte sich das gymnasium seine eigne elementarclasse halten, um sicher zu sein, dasz nicht in den anfängen durch eine fehlerhafte behandlung etwas verdorben würde, und weil manche feinere rücksichten auf den künftigen unterricht dabei genommen werden können, an die kein lehrer der elementarschule denkt. — Herbart spricht sich also schon für besondere vorschulen aus, an die man meines wissens damals noch nicht dachte.

Herbarts ansichten über die schriftlichen übungen in den fremden sprachen haben auch grosze ähnlichkeit mit denjenigen, welche heutzutage so oft als ganz neue hingestellt werden. überall, glauben wir, bestrebt man sich jetzt, nicht mehr einseitig den schüler nur nach rein schriftlichen arbeiten zu beurteilen: man bemüht sich, der aufsatz- und extemporalenot abzuhelfen; die exercitien sind wohl nicht mehr so wie ehedem eine brutstätte der fehler, wie sie etwas herb aber sehr bezeichnend genannt worden sind. die ansicht wird immer allgemeiner, dasz wie die mündlichen, so auch die schriftlichen fertigkeiten lange zeit sorgfältig vorbereitet sein müssen, ehe man anfangen kann, mehr selbständige übungen zu verlangen. auf diesem wege wird man nach unserm dafürhalten immer weiter fortschreiten: lange zeit hindurch sollte der schüler nur ganz richtige laute, richtige wörter und sätze hören und sehen und wiedergeben, ehe er selber etwas eignes schreibt und spricht. ob der radicalere standpunkt, nach dem überhaupt keine übersetzungen aus der muttersprache in die fremde sprache mehr stattfinden sollen, je ganz durchdringen wird, scheint mir zweifelhaft.

Herbart glaubt, dasz meist bei schriftlichen arbeiten, wenn sie frühe verlangt werden, die mühe des lehrers und schülers gröszer sei als der gewinn. denn während der schüler falsches hinschreibt, haftet ihm dies bald an und gewöhnlich sogar fester als die nachträgliche correctur. bei vielen fehlern wird der schüler gleichgültig, sie demütigen ihn und machen ihn mutlos. darum im anfange, so lange der schüler noch unsicher ist, lieber gar keine schriftlichen übungen; dafür andere, mit denen man mehr erzielt. vor dem schreiben solle man dem schüler zur entwicklung seiner gedanken helfen, damit er zu einer gewissen sicherheit gelange, ehe er an das schrei-

ben geht. Herbart hat diese gedanken oft und mit besonderm nachdruck ausgesprochen. auch in dem gutachten zur abhilfe für die mängel der gymnasien und bürgerschulen klagt Herbart über die für schüler und lehrer gleich zeitraubenden ausarbeitungen und correcturen, deren gröster teil rein unnütz, ja sogar schädlich ist; denn Herbart sagt, dasz er aus erfahrung wisse, dasz dem schüler ein fehler, den er einmal gemacht habe, anklebe und in ihm fester hafte, als die correctur. nur auf wenige correcturen merke der schüler, nicht auf viele: darum musz der schüler die ihm gestellten schriftlichen arbeiten grösteuteils schon fehlerfrei machen können. die fremde sprache will erst gehört, vernommen, gemerkt sein, ehe man sie selbst sprechen oder schreiben kann. aber nicht nur das schreiben in den fremden sprachen, sondern auch das deutschschreiben wird gewöhnlich übereilt. nähme man sich mehr zeit bis zum schreiben, so würde auch die dazu gerade nötige und deshalb verfrühte grammatik luft bekommen; sie würde einen spätern und nützlichern platz gewinnen.

Man soll vom schüler nicht fordern, dasz er mache, was er noch nicht kann. darum keine exercitien ohne gehörigen vorrat. keine syntax ohne wortkenntnis und übung im lesen (II 411).

Wie die exercitien gemacht werden, stehen sie nicht unter einer herschenden vorstellungsmasse, sondern unter den vielen schwach verbundenen, einzeln in anwendung kommenden regeln der grammatik (II 414). — Münch meint, die exercitien hätten in den mittlern jahren hauptsächlich erziehende kraft. aber doch wohl nur äuszerlich. denn wie soll aus den zusammenhanglosen sätzchen, wie sie gewöhnlich gegeben werden, ein erziehlicher wert hervorgehen als höchstens aus der beobachtung der reinlichkeit und der ordnung.

Das beste bei den schriftlichen arbeiten ist nach Herbart das wirklich erreichbare häufig zu üben, nemlich mit hilfe des lehrers und nach gemeinsamer überlegung der schüler in den lehrstunden zu schreiben. damit hätte man die vorteile der exercitien ohne den nachteil unzähliger fehler, deren verbesserung der schüler sich selten einprägt (II 640). an dieser stelle empfiehlt Herbart auch, anstatt der exercitien auszüge aus dem, was von den autoren vorher gelesen wurde, zu machen; anfangs mit hilfe des buches, später ohne dasselbe. dabei musz man von dem schriftsteller erst kurze sätze, dann längere perioden, endlich ganze capitel auswendig lernen lassen; den nutzen davon habe er selber öfters erprobt.

Herbart macht schon mit vollem recht darauf aufmerksam, dasz das griechischschreiben sehr entbehrlich sei. dieser ansicht, die zu Herbarts zeit noch recht seltsam klang, ist man jetzt schon näher getreten, wie der ausfall der griechischen schriftlichen arbeit beim gymnasialabiturientenexamen in Preuszen beweist. — Den formalen nutzen gewährt nach Herbarts ansicht schon das lateinschreiben. schlieszlich würde man noch das schreiben auch in hinsicht des hebräischen, ja des sanskrit fordern, wenn man keine grenzen

kenne, denn die eitelkeit mancher lehrer liebe es, mit solchen dingen zu prunken (II 262).

Viele ernste schulmänner glauben noch heute, dasz bei der Herbartschen art des sprachunterrichts, der jetzt eine grosze zahl reger kräfte beigetreten ist, die erfolge in den schriftlichen fertigkeiten zweifelhafte wären. ich selbst und gewis viele, die sich dieser richtung angeschlossen haben, können das gegenteil versichern. bei Stoy in Jena ist der unterricht seit langer zeit nur so erteilt worden, und es gelang fast stets, die schüler sicher zu fördern. Friedel in dem schon erwähnten correferat glaubt 'auf die zweifelhaften erfolge des Herbartschen pädagogiums in Königsberg nicht eingehen zu sollen'. hätte er es doch nur gethan! hätte er doch nur etwas mehr gelesen, als den Schraderschen artikel in der Schmidschen encyklopödie, aus dem er wahrscheinlich seine betreffenden kenntnisse hat! hätte er sich nur die bemerkungen Thiersch' angesehen, wie dieser mit seinen erfolgen zufrieden ist, so würde er vielleicht anderer meinung sein. aber Schrader gibt zu, was Friedel nicht erwähnt, dasz im einzelfalle sogar erhebliche, ja auffallende ergebnisse im Königsberger pädagogium erreicht wurden. weiter fügt er allerdings hinzu: 'ob aber die so erreichte bildung auch fest und bleibend gewesen sei, darüber gehen die urteile selbst derer, die in dem institut beschäftigt waren, auseinander'. was aber, fragen wir, heiszt hier bildung? das wort kann nur fertigkeit, höchstens kenntnis bedeuten. interessant wäre es zu erfahren, worauf Schrader seine bedenken gründet. es scheint kaum glaublich, dasz dieser einsichtige mann den wert eines gymnasiums nur nach der sicherheit der positiven kenntnisse und fertigkeiten bemessen hat.

Zum schlusz sei gestattet, noch einmal besonders darauf hinzuweisen, dasz es Herbartisch ist, die unmittelbare erfassung der sprache in den anfang des sprachunterrichts zu setzen; Herbartisch also ist es, das vorliegende und erfaszte sprachmaterial genau zu beobachten und dann erst zu ordnen, dergestalt, dasz dem eigentlichen grammatischen unterricht jenes unbefangene hineinleben in die fremde sprache vorausgeht, damit dieselbe möglichst an und durch sich selbst gelernt werde; Herbartisch ist es, die fremde sprache als einen ausdruck zusammenhängender gedanken gleich im beginn des unterrichts anzusehen und so gleich das interesse für das dargestellte zu wecken.

Leider haben diejenigen, welche sich in unserer zeit mit besonderm stolz Herbartianer oder gar wissenschaftliche pädagogen nennen, durch ihr leider oft sehr schroffes auftreten die besten gedanken Herbarts bei vielen lehrern, besonders denen der höheren schulen, in misachtung gebracht. anstatt die einfachen und klaren gedanken ihres meisters zu betrachten und durchzuarbeiten, haben sie sich mit besonderer vorliebe in dessen formale und, zum teil recht unverständliche ideengänge versenkt und noch allerlei anderes hineingeheimnist. wir haben auch hier durchaus keinen beitrag zu

der sogenannten wissenschaftlichen pädagogik geben wollen, wir stehen vielmehr in ganz bewustem gegensatz zu derselben. für uns ist das beste an Herbart, dasz er immer wieder für die wirkliche arbeit in unterricht und erziehung anregt und begeistert. unser wunsch ist es auch, dasz diese zusammenstellung Herbartscher gedanken so wirken und vor allem dazu bewegen möchte, dasz man immer mehr auf das, was Herbart selbst geschrieben und gedacht hat, zurückgeht, als dasjenige berücksichtigt, was in neuerer zeit, oft in so wenig richtiger weise, über ihn geredet und geschrieben worden ist. viele ansichten, die hier vorgeführt wurden, haben jetzt mehr einen historischen, als einen direct praktischen wert; indessen musz man sich bemühen, bei jedem einzelnen gedanken Herbarts auf den grund, aus dem er erwachsen ist, zu gehen. aber auch da wird oft den denkenden leser die übergrosze consequenz, die Herbart als einem mathematisch-philosophischen kopf eigen ist und die sich bei seinen nachfolgern öfters zur einseitigkeit entwickelt hat, merkwürdig berühren. doch ist hier nicht der ort, eine genauere kritik der Herbartschen ansichten zu geben.

Kreuznach. K. Wehrmann.

51.

EINIGE BEMERKUNGEN ZUR BEHANDLUNG DER EIGENNAMEN IM FRANZÖSISCHEN UNTERRICHT.

Bei den lebhaften bestrebungen der gegenwart, unsere muttersprache von den unzähligen eindringlingen zu säubern, welche sich auf den verschiedensten gebieten mit mehr oder weniger, vielfach ohne jegliches recht darin eingebürgert haben, wird von vielen seiten auch an die schule die anforderung gestellt, mit hand anzulegen an das patriotische werk. gewis mit vollem recht, soweit es mit vorsicht geschieht. denn die schule ist bekanntlich nicht dazu da, der welt neue wege zu weisen, sondern sie soll grundsätzlich die jugend nur auf den breit ausgetretenen festen wegen allgemein anerkannten wissens vorwärts führen. ihr anteil an den bezüglichen bestrebungen darf also nur ein beschränkter sein und hat sich vor allem nicht auf solche gebiete zu erstrecken, die nicht in unmittelbarem zusammenhang mit ihr stehen. sie hat anderseits aber auch die aufgabe, in den heranwachsenden geschlechtern den in das deutsche volk gelegten keim der kaisersaat geflissentlich grosz zu ziehen, damit dasselbe lerne hinfort ein strafferes eigengepräge an den tag zu legen, und aufzuhören in den söhnen anderer länder höher begnadigte wesen zu sehen. es gilt hier vor allem, den nachbarn im westen dieses zu zeigen, die ja den deutschen teig in den zeiten seiner weichheit mit übermut in ihre formen zu pressen sich bemühten, und leider nicht mit geringem erfolg, wie bekannt. bleibe es hier nicht bei begeisterten worten an kaisersgeburtstag und dem Sedantage!

Von diesen beiden grundsätzen, vaterlandsliebe auf der einen, vorsicht auf der andern seite, seien die vorschläge geleitet, welche ich im nachstehenden zu machen gedenke. es handelt sich um die frage: wie haben wir im französischen unterricht — kurz gesagt, im französischen, und in diesem sinne der kürze halber im folgenden immer — die eigennamen zu behandeln, schriftlich wie mündlich? ob diese frage schon früher gestellt worden, ich weisz es nicht. beantwortet worden ist sie stets, und wohl immer in demselben, das alte bewahrenden sinn. ob mit recht, das zu ergründen diese zeilen!

So lange ich selbst lernender war, habe ich mich mit meinen lehrern bemüht, die namen meiner eignen landsleute und andere eigennamen im französischen möglichst französisch auszusprechen, womöglich noch französischer als die Franzosen selbst, und das ist der standpunkt, auf dem die mir bekannten lehrbücher, in erster linie A. Beneckes vorzügliches hilfsmittel für die französische aussprache, stehen. seit ich aber lehrender bin, ist allmählich ein peinigender zweifel in mir wach geworden an der berechtigung unserer gepflogenheit, unsere deutschen namen im französischen in verwelschter form dem lernenden in den mund zu legen, und es hat mir immer gröszere überwindung gekostet, die namen eines Schiller (schi-lèr), eines Blücher (blu-kèr) in gänzlich fremdem klang zu sprechen. auch gebe ich mich der hoffnung hin, dasz es nicht mir allein, sondern noch manchem andern unter den fachgenossen ebenso ergangen ist. oftmals schon hätte ich gern den ganzen plunder abgeworfen und meinen schülern gesagt: was gehts denn uns an, wie die Franzosen unsere namen aussprechen wollen, die männer sind nun einmal so getauft, haben sich ihr leben lang so genannt und sollten auch in der ganzen welt so heiszen! ja, ich habs verschiedentlich ausgesprochen, wenn mir mal recht die galle überlief, bin aber doch vor allgemeiner durchführung dieses planes zurückgeschreckt, da ich nicht weisz, ob ich allseitige anerkennung finden werde. und ohne eine solche läszt sich nach dem oben ausgeführten doch keine so wichtige neuerung in der schule durchführen, mag sie dem einzelnen auch noch so berechtigt erscheinen.

Werfen wir zur begründung meiner bedenken gegen das bisher übliche einen blick auf die verwandten verhältnisse! da liegt die frage nahe: wie machen wir Deutschen es mit den namen anderer sprachen? o, wir sind ja so peinlich gewissenhaft darin, mit verschwindend wenigen ausnahmen, auf ein härchen es Franzosen und Engländern und noch andern in der aussprache ihrer eigennamen gleichzuthun! Bordeaux! Shakespeare; frau Nüssler hat ja das schon richtig bemerkt in jener ergötzlichen erzieherinnenscene in Fritz Reuters 'stromtid'. es kommt mir so vor, als hätte ich über diese deutsche eigenart als eine übertrieben peinliche oftmals schon spotten hören. durchaus mit unrecht, wie mir scheint, und die spötter sollten den speer nur lieber gleich umkehren! die stadt heiszt nun doch einmal 'Bordô' d. h. ganz Frankreich nennt sie so und ihre

eignen bürger, und der mann hat sich 'Schäkspier' genannt, und jeder seiner landsleute nennt ihn und nannte ihn so. wer gibt uns andern da das recht, sie umzutaufen? das urteil der rechtskundigen sicherlich am wenigsten. der name will ja seinem grundgedanken nach seinen gegenstand möglichst genau bezeichnen, sich mit ihm decken. das war die absicht derer, die sich zuerst namen beilegten, und, wenn auch äuszerlich sich im laufe der zeiten daran gar manches geändert hat, jener grundgedanke steht doch noch heute fest, wie sich das u. a. ja trotz der allgemeinen erstarrung der namen in den vielen abarten einzelner unter ihnen — man denke an die verschiedenen formen des namens Schulze — zeigt. der einzelne will eben, wie das auch ganz natürlich, nicht allgemeinheit sein. und hierin findet auch der unterschied von gattungsnamen und eigennamen seinen ausdruck: dasz wie viel sprachen, so viel namen für baum und stein, wer wollte sich daran stoszen? kurzum, unsere gewissenhaftigkeit den eigennamen fremder sprachen gegenüber scheint mir durchaus berechtigt.

Ob auch die schreibweise eines namens wesentlich ist für den begriff selbst, das ist eine frage, deren beantwortung am ende eine lange, sehr gelehrte erörterung nötig machen würde, die von den urzeiten und ältesten urkunden an zu beginnen hätte, und die doch vielleicht nur zu einem fraglichen ergebnis führen würde — ob wir mit andern worten berechtigt sind, im deutschen 'Bordo' und 'Schäkspier' zu schreiben; das bleibe also für dieses mal unerörtert. es ist ja möglich, dasz wir noch einmal dahin kommen, und ich wüste für den augenblick nichts wesentliches dagegen einzuwenden. ich will für heute durchaus zufrieden sein, wenn ich nur beifall finde für den vorschlag, dasz wir hinfort unsere schüler zu selbstbewuster bethätigung ihrer volksangehörigkeit auch dadurch anleiten, dasz sie in französischen sätzen deutsche namen in gewohntem deutschen klange sprechen; das wäre nicht blosz ein patriotisches werk, sondern auch eine nützliche arbeitsersparnis. und sollte es dem einen oder andern, der bisher nach anderm grundsatz handelte, für den ersten augenblick auch fremdartig klingen, wie jedes neue, lange wirds sicher nicht dauern.

Indes ganz ohne schwierigkeiten gehts nicht ab. mit den personennamen allenfalls, um so mehr als diese als die eigentümlichsten (individuellsten) aller bezeichnungen auch auf die eigentümlichste behandlung anspruch haben — soweit sie eben eigentümlich sind. unsere vornamen sind das ja nicht, und diese haben also für unsere frage kaum andere geltung als gattungsnamen — die gattung kellner hört ja allemal auf den namen Heinrich — werden ja auch bei gleichem ursprung doch von den verschiedenen sprachen recht unterschiedlich behandelt. allenfalls könnte man daran anstosz nehmen, dasz wir bei fürstennamen beiderseits — die Franzosen bei unsern, wir bei den ihrigen — die uns eigentümliche gestalt gebrauchen: Ludwig XIV — Guillaume premier. (bei selteneren fürstennamen

dieser art findet sich indes auch hier abweichung, wie z. b. ein nachher noch genauer zu erwähnender moderner französischer geschichtschreiber: Christian, troisième fils de Jean-Georges, électeur de Brandebourg, sagt, eine ausnahme, von der man sagen kann, dasz sie die regel bestätigt.) doch läszt sich dagegen einfach einwenden, dasz bei fürstennamen nicht sowohl der name selbst als die nummer desselben das eigentlich bezeichnende enthält. in den fällen aber, wo auch so noch zweifel über die identität vorhanden sein können, werden solche dann durch einen fernern zusatz, z. b. Karl V von Frankreich, von Schweden, gehoben.

Die angedeuteten schwierigkeiten nun ergeben sich in nicht zu misachtender weise erst bei der betrachtung der städtenamen. diese lassen sich für unsere frage nach ihrer gestalt zunächst in zwei classen einteilen, einmal solche, welche im französischen in deutscher buchstabierung geschrieben werden, sodann solche, für welche diese sprache eine besondere, von der deutschen abweichende form hat. zu letzteren gehören im allgemeinen die namen der bekannteren und bedeutenderen deutschen städte, aus einer ursache, von der noch später die rede sein wird. zunächst nun einige beispiele der ersten classe. da will ich denn nun gleich gestehen, dasz ich ein ganz besonderes widerstreben empfunden habe gegen die z. b. von Benecke in übereinstimmung mit dem sonstigen brauch vorgeschriebene, besonders in den kriegerischen zeiten zu anfang unseres jahrhunderts gewis oft gehörte aussprache von Königsberg: ké-ni-zbèr. wenn ich mir diesen klang vorstelle, geschieht es nie, ohne dasz der eindruck wieder in mir wach wird, den es einst auf mich machte, als in der sexta des gymnasiums zu M. alle jungen in ein lautes gelächter ausbrachen, als ein knabe jüdischer abstammung statt könig 'kenig' sagte. die Franzosen haben ja doch den ö-laut so gut wie wir, warum ihn denn hier nicht anwenden? und warum sollten denn die französischen knaben nicht lernen den buchstaben ö in deutschen namen wie ihr eu zu sprechen, so gut wie sie es in 'schön' müssen, und so gut wie unsere jugend das ai in französischen wörtern wie ihr eignes ae sprechen lernt? ja, kommt es doch oftmals vor, dasz sie statt des deutschen ö einfach o setzen, wovon nachher! wer erkennt ferner den namen unserer glorreichen stadt Augsburg wieder, wenn wir von welschem oder welschendem munde sie ō-zbour schelten hören? ferner lernen wir — um nur einige namen aus der zahl herauszunehmen — Hochheim o-kèm, Höchst èkst, Hochkirch ok-kirk sprechen. an letzterem ganz besonders hört man förmlich den radebrechenden Welschen, wie das lustspiel ihn uns vorführt, sich abmühen. und das sollen wir dann nicht nur nachmachen, sondern auch die jugend nachahmen lehren! es kommt mir das gerade so vor, als wenn man eine mutter mit ihrem kinde in dessen noch unentwickelter sprache verkehren hört. dieses mag ja psychologisch ganz erklärlich sein, wer aber wollte es systematisch grosz ziehen? nicht ganz so schlimm wie den genannten städtenamen ergehts unserer

kaiserstadt Berlin. hier können die Franzosen doch nicht zu ihrer rechtfertigung anführen, dasz der name laute enthalte, deren bewältigung ihre zunge zu brechen drohe, wie das bei einzelnen der fall sein mag — was immerhin für sie als entschuldigung dienen mag, uns aber doch kein grund sein darf es auch nicht zu können! ebenso wenig werden sie sich darauf berufen dürfen, dasz auch wir uns mit ihrer hauptstadt die gleiche freiheit nehmen. wahr ists freilich, wir sprechen abweichend von ihrem brauch das schlusz-s mit, aber das ist doch wohl so ziemlich auch der einzige fall, wo wir von unserer sonstigen genauigkeit abweichen. — Was macht es hingegen der deutschen zunge oftmals für mühe z. b. eines polnischen namens herr zu werden, und doch sieht man bei uns zu lande es als selbstverständlich an, das irgend mögliche darin zu leisten.

Wenn wir nach vorstehendem in erster linie von unserer jugend fordern, dasz sie neben den personennamen die nicht abweichend geschriebenen städtenamen unseres landes auch in französischem zusammenhang in deutscher weise spreche, und in zweiter linie von den Franzosen selbst — was natürlich erst dann geschehen kann, wenn wir selbst es uns zur gewohnheit haben werden lassen — stehen wir damit nur auf dem boden gerechter ansprüche. während ich bis hierher auf unbedingten beifall meiner fachgenossen rechne, musz ich nun einen schritt weiter thun, der manchem bedenklich erscheinen könnte. auch machte ich selbst am liebsten hier halt. doch geht das nicht, schon der vollständigkeit wegen. ich komme nemlich nun zu der frage: wie haben wir uns denjenigen städtenamen gegenüber zu verhalten, für welche die französische sprache eine besondere form aufweist, wie Cologne, Aix-la-Chapelle, Ratisbonne, Trèves, Spire und viele andere? dasz wir diese französischen namensformen nicht nach deutschen sprachgesetzen aussprechen können, versteht sich von selbst. es kann sich also nur darum handeln, entweder diese namen in der bisher gebräuchlichen form und aussprache beizubehalten oder diese ganz zu verwerfen und durch die deutsche form zu ersetzen, wozu wir nach dem rechte der vergeltung für unsere behandlung der französischen namen am ende dieselbe berechtigung haben wie bezüglich der vorher besprochenen städtenamen. in diesem letztern falle würden wir uns also darauf zu beschränken haben, wenn in einem französischen lesestück ein solcher name vorkommt, den schülern zu sagen: 'damit meinen die Franzosen Aachen, Cöln usw., wir machen das, wenn wir französisch schreiben, nicht nach.' weiter würden wir dann auch die Franzosen selbst zwingen, allmählich unserm beispiel zu folgen, wozu ja unsere kaufleute in ihren geschäftsbriefen usw. ein gut teil beitragen könnten, und post- und bahnverwaltung nicht minder. um nun die frage zu entscheiden, ob wir hinreichend schwerwiegende gründe haben diesen hieb durch den knoten zu thun, ist es notwendig einen blick auf diese grosze classe von städtenamen zu werfen, um zu untersuchen, ob bei ihrer behandlung von den Franzosen nach grund-

sätzen verfahren wird, deren berechtigung und feste durchführung uns zur berücksichtigung veranlassen kann. ich betone dabei, es handelt sich um deutsche — nicht französische — namen, es handelt sich also um unser eigentum! zu diesem zweck also lassen die in veränderter gestalt ins französische übergegangenen deutschen städtenamen sich wiederum in zwei classen scheiden, einmal solche, welche, gewöhnlich aus geschichtlichen ursachen, eine von der deutschen fast ganz und gar abweichende gestalt haben, sodann solche, welche einer nur geringen veränderung, etwa von einzelnen buchstaben oder silben, unterworfen sind, was durchgängig aus rein sprachlichen ursachen geschieht. eine strenge trennung besteht natürlich genau genommen nicht zwischen den beiden gruppen wegen einer gewissen anzahl von abstufungen zwischen beiden, so dasz also das endurteil im grunde für beide gruppen so ziemlich gleich ausfallen würde. was nun die erste gruppe anlangt, deren französische namen vermutlich — die sache genauer zu untersuchen war für meinen zweck nicht vonnöten — ihren ursprung dem zeitpunkt verdanken, wo sie zuerst zur kenntnis des französischen volkes gelangten, so dürfte die frage nach ihrer berechtigung mit der frage zusammenfallen, ob für unsern heutigen gebrauch überhaupt veraltete formen anwendbar sind, also etwa, um etwas weiter zurückzugreifen, ob statt Regensburg Regina castra oder statt Lyon Lugdunum statthaft wäre. man wird sich darüber einig sein, dasz dieses doch höchstens auf den titel von lateinisch geschriebenen schul- und universitätsprogrammen passt, andernorts nicht. kurz, die geschichtliche berechtigung dürfte hier nicht in frage kommen. nicht ganz so steht es mit der frage nach der praktischen berechtigung, da eine abänderung hier um so schwieriger sein würde, als es sich durchweg gerade um die wichtigsten deutschen städte handelt, sowohl in anbetracht der langen beziehungen der beiden länder zu einander als auch rücksichtlich unseres schulgebrauchs. doch liesze sich über dieses bedenken wohl mit hilfe des von mir oben vorgeschlagenen auskunftsmittels hinwegkommen. ich musz im übrigen die sache für sich selbst sprechen lassen.

Eine etwas eingehendere betrachtung verlangt die zweite gruppe. es sei mir hier gestattet die wichtigsten erscheinungen herauszunehmen. eine der gewöhnlichsten arten der bildung von städtenamen ist die auf -burg. wir finden dieselbe im französischen allgemein durch -bourg wiedergegeben, und lernen, dasz in der aussprache g stumm ist. man will also durch das ou den deutschen u-laut wie er in burg klingt wiedergeben, aber doch nur diesen einen laut, nicht den der gesamten silbe, weil das g ja in wegfall kommt. diese ungleichmäszigkeit musz uns schon befremdlich erscheinen. nun frage ich aber: deckt sich denn der französische u-laut mit dem deutschen in dieser zusammenstellung? soweit ich deutsche sprechweise kenne, ist das nicht der fall, da ersteres viel heller klingt als letzteres, ungefähr wie in kuh. es ist demnach diese schreibweise nicht nur ohne innere

berechtigung, sie ist anderseits auch nicht folgerecht. nemlich der Franzose schreibt nicht Stralsound, sondern -sund und le Sund, wobei dann gelehrt wird, dasz dieses u nicht etwa = ü zu sprechen sei, sondern mehr nach dem o hin, was uns Schleswig-Holsteinern doppelt unangenehm klingt, weil das dänische diese schreib- und sprechweise hat. auf der andern seite wieder schreibt er Francfort, nicht -fourt. also drei schreibweisen für den deutschen klang, der etwa in der mitte liegt zwischen dem ou in -bourg und dem o, und keine von den dreien trifft ihn. abweichend habe ich nur einmal die schreibweise -burg gefunden im namen Josephsburg bei dem noch eingehender zu besprechenden geschichtschreiber marquis de Courcy. bei dem namen Strasbourg kommt zum überflusz noch dieses hinzu, dasz unsere schüler lernen sollen, es in französischer schreibweise mit einem, in deutscher berechtigter weise mit zwei s zu schreiben! dieselbe ungleichmäszigkeit in der behandlung des u finden wir auch sonst. beibehalten finden wir dasselbe in den meisten städtenamen anderer art, wie in Ulm, Lucerne, Uri, Zug, Unterwalden, Karlsruhe, Durlach, Stuttgart. gleichzeitig musz aber das französische u zur bezeichnung unseres ü dienen, wie in Zurich, Osnabruck, Rugen, Wurtemberg, Wurzbourg, Dusseldorf, Wolfenbuttel, Munster, Huningue, Nuremberg, Munich, Lubeck usw. und zur vervollständigung der ungleichmäszigkeit findet sich Küfstein, Mühlberg neben Muhlb., Saarbrück wie -bruck und Sarrebruck, Innsprück neben Inspruck. soweit vom u!

Nicht geringere ungleichheiten finden wir auf andern gebieten. zunächst in der behandlung des deutschen g-lautes. da haben wir die schreibweise la Gueldre, Prague, Nimègue, Huningue, Haguenau und so wohl in allen denjenigen namen, welche den Franzosen einigermaszen geläufig geworden sind; hin und wieder aber auch finden wir das deutsche g ohne weiteres beibehalten, wie in Friedlingen, Germersheim, Willingen, Schlangenbad, Nordlingen, Rugen, Bergen, und sogar neben Huningue an derselben stelle bei Courcy die form Selingen. bei demselben schriftsteller ist mir endlich als besonderheit aufgefallen die mehr wissenschaftliche als gewöhnliche schreibweise gh in Munderkinghen.[1]

---

[1] im namenverzeichnis freilich ohne h. das werk des marquis de Courcy 'la coalition de 1701 contre la France', 2 bde., Paris 1886, besprochen von Schirren in der D. L. Z. 1886 s. 1417, hat die bekannten vorzüge der französischen geschichtschreibung und steht auch im wesentlichen inhaltlich auf einem sachlichen standpunkt. da es auszerdem viel mit deutschen verhältnissen und namen zu thun hat, habe ich ihm eine grosze anzahl von ortsbezeichnungen entnommen. die schwache seite dieses werkes bilden entschieden die deutschen namen. da findet man eine unzahl von ungerechtfertigten schreibweisen und willkürlichkeiten, von denen ich einige oben im zusammenhang anzuführen in der lage bin. ganz unglaublich zahlreich und bei einem deutschen gelehrten undenkbar sind die fälle, in denen das namenverzeichnis eine andere schreibart bietet als der zusammenhang. dieselben hier auch nur zum kleinsten teil anzuführen verschmähe ich als nicht hierhergehörig. nur

Bei personennamen ist mir kein fall vorgekommen, wo man das g vor e abweichend vom deutschen schriebe, sondern nur namen wie Gessler, Gessner, Gersdorf usw. mit hartem g. das scheint mir auch das einzig berechtigte zu sein. warum denn bei städtenamen teilweise anders? wird doch auch im namen Giessen das g hart gesprochen!

Ein weiterer nicht unwesentlicher punkt ist die behandlung des deutschen h. man sollte denken, dasz dasselbe, wie bei gattungsnamen deutschen ursprungs, durchweg wenigstens als consonant angesehen würde. allein dem ist durchaus nicht so. allgemein bekannt ist das schwanken zwischen h consonne und h voyelle bei den namen Henri, Habsbourg, Hollande. im übrigen scheint es meist vocalisch behandelt zu werden: d'Harrach, d'Halberstadt, d'Hagenau, d'Hildesheim, d'Hochstett, d'Hambourg, d'Huningue. doch stehen diesen beispielen gegenüber de Hesse, du Holstein, de Hundheim. es scheint als wenn in diesem fall rein nach gefühl gehandelt wird. nur können wir von unsern schülern nicht dasselbe feingefühl verlangen, und mir scheint, wir könnten sie ruhig lehren, ein für alle male das h als consonne zu behandeln, selbst wenn die zahl der fälle überwiegen sollte, in denen französische schriftsteller dasselbe als h voyelle behandeln. man wird hier doch nicht etwa das mittel anwenden wollen, welches bei zweifelhafter schreibart an wörtern toter sprachen gebräuchlich ist, ich meine, die entscheidung nach der zahl der stellen und der güte der schriftstücke treffen.

Neben diesen umfangreicheren gruppen findet sich nun noch eine menge von willkürlichkeiten im einzelnen. die wichtigsten erscheinungen, die mehr oder weniger auch als typisch gelten können, seien hier hervorgehoben. so finden wir Gottingue neben Goettingue, Loewenstein neben Low., Schönborn; Tonningen, Nordlingen statt oe. in der histoire abrégée de la guerre d'Allemagne en 1870 et 71[2],

---

ein besonders bezeichnender fall sei hier erwähnt. im zusammenhang findet sich einmal der name eines dorfs Oneickheim angegeben, im verzeichnis Oneikheim. untersucht man die sache, so findet man, dasz ein dorf Queichheim (bei Landau) an dem sonst richtig la Queich genannten flüszchen gemeint ist!

[2] dieses büchlein von 66 seiten zusammenhängender erzählung und einem wörterverzeichnis, geschrieben von einem des französischen durchaus mächtigen Deutschen, verfolgt den in der vorrede ausgesprochenen sehr löblichen zweck, bei der beschränkten stundenzahl, welche auf unsern gymnasien dem französischen zugeteilt ist, den schülern eine nicht französisch gefärbte darstellung des deutsch-französischen krieges an die hand zu geben, welche im stande wäre dieselben zur privatlectüre anzuregen. die kleine schrift dürfte aber wohl eher für die cursorische schullectüre in der obertertia zu empfehlen sein, um so mehr als bei der behandlung des geschichtsabschnittes dieser classe gerade die geschichte der letzten jahrzehnte bekanntlich der regel nach recht stiefmütterlich behandelt wird. man könnte also auf diese weise zwei fliegen mit éiner klappe schlagen. ob aber das büchlein für den angegebenen zweck — mit der privatlectüre haben ja manche schulmänner wenig im sinn, vollends in der obertertia, und an einen pri-

von der nachher die rede sein wird, auch, ich weisz nicht nach welchem französischen vorbild — der verfasser ist ein Deutscher — die form Konigsberg. — Sodann Donaverth, Brunswick, Schaffhouse neben Nassau und Neuhausel (dieses statt äu), la Mauldau bei Tissot (s. u.). — Bade neben margrave de Baden-Baden und wiederum Bade-Durlach — les duchés de Brême et de Werden neben Verden, wie auch sonst willkürlich w neben v gebraucht — Dantzick (Ploetz, Benecke) und Danzig (Courcy).

Fast lächerlich kommt es einem vor, wenn man sieht, wie Deutsche sich bemühen, es den Franzosen in dieser willkürlichkeit gleichzuthun. da liegt mir eine mittagseinladung vor an die reisenden von der eisenbahnhaltestelle Osnabrück, in der sich neben dem ganz deutsch geschriebenen (à la gare) d'Osnabrück findet: les ordres télégraphiques sont reçus à Rotenbourg ou à Brême, während die daneben stehende gleiche mitteilung in englischer sprache alle drei namen in ganz deutscher form zeigt. weiter finden wir für deutsch ei formen wie Fribourg, Rhinsberg, Rhinfels, le Treseïm und le Treïsam (flusz Dreisam), Oppenheïm, Manheim und so öfter sogar die drei formen Bélickeim, Belikheim und Belickheïm, Erbsteim und Erbstem — ferner willkürliche consonantenverdoppelungen wie Rosskopff (neben pf), Dusseldorff, Hochstett, Nusdorff (statt Nussdorf), weiter neben Schleiden die form Sleiden und so Sharding statt Schärding; neben Kayserslautern überall Kayserwerth ohne s.

Ganz besonders unangenehm ist mir auszerdem in der erwähnten geschichte des französischen krieges (s. oben) die form Schélestatt, auch sonst statt der deutschen Schlettstadt gebraucht, mit beibehaltenem deutschen Sch trotz der sonstigen veränderung, aufgefallen. vermutlich dankt diese welsche form ihr entstehen dem unvermögen oder der unlust der Franzosen die schwere silbe Schlett- auszusprechen.

Wenn wir nun einen umfassenden blick auf alle diese erscheinungen werfen, auf alle die willkürlichkeiten, welche die Franzosen sich in der umbildung unserer ortsnamen erlauben, vergleichen wir endlich dieselben mit der gewissenhaftigkeit, mit welcher wir ver-

---

maner ist hier wohl kaum zu denken — sonderlich von nutzen sein wird, das scheint mir schon deshalb recht zweifelhaft, weil es stellenweise zu sehr im stil eines leitfadens geschrieben ist. einzelne seiten enthalten eine ganze reihe von kleineren gefechten und ortsnamen; der jugendliche leser wird allenfalls die beiden ersten ihm bis dahin unbekannten namen auf der karte suchen, beim dritten aber die ganze seite überschlagen und damit vielleicht auch den ganzen rest auf sich beruhen lassen. ein derartiges buch, welches den vom verfasser ausgesprochenen zweck erfüllen sollte, müste meines erachtens einzelne abschnitte aus der geschichte des krieges herausnehmen und diese recht eingehend schildern, mehr mit hervorhebung der personen, die sich ausgezeichnet, als der örtlichkeiten. immerhin ists aber möglich, dasz die thatsachen meiner vorgefaszten meinung nicht recht geben, und ich will darum nicht versäumen, schon seines lobenswerten zweckes wegen, das büchlein meinen fachgenossen zu eingehender prüfung zu empfehlen.

geltung üben, so scheint mir, werden wir mit notwendigkeit darauf hingewiesen, hier wandel zu schaffen, aus patriotischen wie aus praktischen gründen. nachmachen wäre ja nachäffen! man halte mir nicht entgegen, dasz die zahl der von unsern schülern zu erlernenden städtenamen gar nicht so grosz sei, als dasz eine vereinfachung sonderlich erwünscht scheinen könnte. wenn auch nicht jeder schüler alle die namen, welche ich angeführt habe oder anführen hätte können, lernen musz, wird doch wohl so ziemlich jeder dieser ortsnamen einem bestimmten kreise von schülern mehr oder weniger oft vorkommen. und dasz etwa ein misklang durch mein verlangen in die sprache hineingebracht werde, wird hoffentlich auch niemand behaupten, dasz also à Augsburg in deutscher aussprache wunderbar klingen sollte oder de Frankfurt am Main. man darf doch daran sich nicht mehr stoszen als an 'in Bordeaux' oder 'von Bar sur Aube'. nebenbei kommt bei diesen zusammengesetzter namensformen noch eins hinzu, was eine änderung in dem von mir vorgeschlagenen sinne wünschenswert erscheinen läszt. sehr früh, Plötz L. 22, lernen die quintaner schon Francfort sur-le-Mein (warum nicht Main, welches doch auch sonst gebräuchlich?). jeder lehrer wird hier wohl die erfahrung gemacht haben, dasz die richtige setzung der bindestriche hier den knaben schwierigkeiten bereitet. ganz abgesehen davon, dasz sie, die kaum den namen Frankfurt im deutschen schreiben können, nun noch eine zweite namensform (die dem Schleswig-Holsteiner noch dazu bequemer ist!) beherschen lernen sollen!

Soweit von den städtenamen. was die ländernamen angeht, so liegt hier ein doppelter grund vor, eine änderung des bisherigen brauchs nicht wünschenswert erscheinen zu lassen. einmal ein äuszerlicher, nemlich die eigentümlichkeit der französischen sprache denselben abweichend vom deutschen, im allgemeinen wenigstens, den artikel vorzusetzen, und zwar durchweg andern geschlechts. sodann auch ein mehr innerlicher von nicht zu unterschätzender bedeutung. es tritt uns hier nemlich die erscheinung entgegen, dasz auch das deutsche volk — und nicht dieses allein — das bedürfnis gehabt hat und noch hat, die namen der fremden länder sich ganz besonders mundgerecht zu machen, indem es denselben eine das land als solches klar bezeichnende endung anhängte oder die vorhandene durch eine deutsche ersetzte. wie kommt das? die ursache dieser erscheinung ist klar. die ländernamen stehen in einem für die namengebung grundlegenden gegensatz zu den städtenamen. jeder name schlieszt ja, als etwas eigentümliches (individuelles) ausdrückend, einen gegensatz zu den andern einzeldingen derselben gattung in sich ein. dieser gegensatz nun betrifft bei den städten die einzeldinge desselben landes, bei den ländern dagegen handelt es sich um den gegensatz von eignem land und fremdem land. darin eben findet die verschiedenheit in der behandlung der städte- und ländernamen ihre berechtigung. man kann nemlich sagen, dasz der name eines landes nicht sowohl für

seine eignen bewohner, als für diejenigen des andern landes wesentlich ist. darum hat in gewisser hinsicht ein volk das recht seinem nachbarlande einen ihm zusagenden namen zu geben! ob aber auch den provinzen desselben, das ist eine andere frage, die nach der eben gegebenen ausführung verneint werden musz. auch hier zeigt sich, wie viel mehr die Franzosen damit beschäftigt gewesen sind, sich in deutsche verhältnisse zu mischen als umgekehrt. denn während wir die ehemaligen französischen provinznamen nur in der französischen form brauchen, haben wir auf der andern seite eine unmenge von namen wie la Posnanie, la Poméranie, la Silésie — le Palatinat usw. zu verzeichnen. wenn nun auch diese namen, wie gesagt, in sich keine berechtigung auf duldung unsererseits haben, möchte ich doch nicht den stab über sie brechen, wie das mit rücksicht auf die ihnen ähnliche gruppe der geschichtlichen städtenamen geschehen könnte, wegen ihrer äuszerlichen ähnlichkeit mit den beizubehaltenden ländernamen. wir können ja nicht von den Franzosen verlangen unsertwegen den artikel in diesem fall aufzugeben, und mit dem artikel würden sie uns in ihrer deutschen form doch wohl recht befremdlich erscheinen.

Ich komme nun zu den flusznamen. auch bei diesen zeigt sich die gröszere teilnahme der Franzosen für unsere verhältnisse als umgekehrt. ich wüste wenigstens keinen ihrer flusznamen, dem wir ein deutsches gewand gäben. man könnte etwa anführen, dasz wir meist 'die' Rhone sagen, wie sich das nach der analogie der andern französischen hauptflüsse und der weiblichen endung wohl erklärt. doch drängt uns auch hier unwillkürlich unser gefühl für das rechte dazu 'der' zu sagen, wie das schon manigfach geschieht und sich hoffentlich auch ganz einbürgern wird. dem entsprechend nun möchte ich für die unverändert im französischen geschriebenen flusznamen sowohl die deutsche aussprache als auch den artikel festhalten, also la Weser, nicht le 'Vesèr', bei den zweifach von den Franzosen geschriebenen namen wie le Neckar und Necker, le Main und Mein (von dem unding le Tréseïm und Treïsam sehe ich ganz ab) die nicht deutsche schreibweise fallen lassen, bei den gänzlich veränderten namen mein endurteil noch zurückhalten. la Donau klingt meinem ohr nicht unangenehm, und es liesze sich am ende den Franzosen zutrauen, es ebenfalls zu sagen, ob aber le Rhein sich bürgerrecht bei ihnen erwerben würde, dürfte um so fraglicher sein, als sie darin die zumutung sehen würden, für alle zeiten ihre ansprüche an den vielbegehrten fahren zu lassen!

In bezug auf die gebirge endlich steht die sache ja so, dasz Deutschland mit seiner groszen zahl derselben den Franzosen für ihre sprachlichen künsteleien reichliche auswahl bietet, schon deshalb, weil vielfach die namen derselben infolge ihrer durchsichtigkeit zur übersetzung in die eigne sprache geradezu herausfordern, wie z. b. la Forêt-Noire — und auf der andern seite als vereinzelter fall 'Sichelberge' für les Monts Faucilles. dasz aber auch den Fran-

zosen das entgegengesetzte verfahren so ganz fremdartig nicht vorkommt, zeigt das bekannte buch von Victor Tissot 'voyage aux pays annexés'[3], wo wir bezeichnungen wie la Spréewald ou forêt de la Sprée, les Riesengebirge (les montagnes des Géants), le Schneekoppe, l'Erzgebirge, l'Oberland bernois, le Thiergarten finden, die uns, wie mir scheint, zeigen, dasz es wesentlich eine folge unserer eignen nationalen charakterschwäche ist, wenn die Franzosen ohne widerspruch von unserer seite so viele deutsche geographische bezeichnungen nach ihrem geschmack umgestaltet haben — mit denen wir dann unsere jugend quälen. ein name wie Blankness bei demselben Tissot, dann ungleichheiten der oben angeführten art, wie Düppel neben Wolfenbuttel, beweisen nebenbei, wie wenig genau man im nachbarlande es mit unsern ortsverhältnissen nimmt, und doch enthält dieses buch der ungenauigkeiten noch viel weniger als das des marquis de Courcy, obwohl dessen werk jedenfalls anspruch auf wissenschaftlichkeit macht — ein unterschied, der seine erklärung darin zu finden scheint, dasz der eine sein wissen nur aus büchern schöpft, während der andere von gegenden spricht, die er selbst bereist und deren örtliche bezeichnungen er mit einem für deutschen klang empfänglichen ohre aufgenommen hat. benutzen wir also diesen fingerzeig eines Urfranzosen, um auch in französischer sprache die namen unserer gebirge — und anderer örtlichkeiten — unbeirrt beizubehalten.

Was nun die andern geographischen benennungen anlangt, wie meere, halbinseln usw., so lasse ich dieselben als unwesentlich für unsere frage fort. ebenso wenig möchte ich eine änderung vorschlagen bezüglich der örtlichen bezeichnungen anderer länder, die auszer im französischen auch im deutschen selbst eine von der im betreffenden lande gebräuchlichen abweichende form haben, wie Kopenhagen, Mailand u. a., deren zahl nicht gerade unbeträchtlich ist, aber doch geringfügig im verhältnis zu der zahl der von uns beibehaltenen. solche namen finden sich besonders in Italien, und da die Italiener füglich im rechte wären von uns das zu verlangen, was ich heute von der französischen sprache fordere, so könnte mir einer zurufen: wer in einem glashause wohnt, soll nicht mit steinen werfen! nein, ein wenig anders liegt doch die sache hier, da abgesehen davon, dasz Italien als classisches land gewissermaszen gemeingut ist, die von unserer sprache mit besondern namen belegten städte ein jahrtausend hindurch entweder zu Deutschland gehört oder von deutschen männern umstritten worden sind, was man doch nicht gerade von den in der französischen sprache verdrehten deutschen orten sagen kann. immerhin wäre, da ich selbst die berechtigung eines namens aus geschichtlichen ursachen bestritten habe, es nur folgerecht zu verlangen, dasz auch im deutschen diese besondern

[3] seine politische stellung ist ja als recht gehässig bekannt. das hindert aber nicht, dasz seine anmutige beschreibung des Elblaufes einen platz in einer chrestomathie wohl verdiente.

namen aufhörten. auch bin ich der meinung, dasz in unserm volke eine gewisse strömung in dieser richtung führt. genug, es bleibe hier einstweilen noch beim alten! mögen auch ferner unsere schüler namen wie Tite-Live, Brutus usw. im französischen nach französischer weise schreiben und sprechen, so lange wir nicht im eignen hause aufgeräumt, um so mehr als jene namen den Franzosen ebenso gut gehören wie uns; wir sind ja gemeinschaftliche erben der römisch-lateinischen nachlassenschaft, und ein jeder darf mit dem seinen machen was ihm beliebt.

Um nun noch einigen etwaigen einwendungen zu begegnen, bemerke ich in bezug auf die namen von örtlichkeiten in den nicht zum deutschen reich gehörigen ländern deutscher zunge, dasz ich hier als regel vorschlage, womöglich die namen so zu sprechen, wie es die gebildeten des betreffenden landes thun, also die von mir für unser vaterland vorgeschlagenen grundsätze im allgemeinen auf diese länder auszudehnen. eine weitere frage wäre etwa die, ob die namen der wiedergewonnenen Elsasz-Lothringer von deutscher form und deutschem ursprung als deutsche oder als französische zu behandeln seien. auch hier möchte ich auf das oben hinsichtlich der eigennamen von personen gesagte verweisen, mit andern worten, mögen diejenigen alt-neuen landsleute, welche sich als solche nicht fühlen wollen, ihre namen französisch schreiben und sprechen, oder deutsch schreiben und französisch sprechen: die zeit wird hoffentlich das ihrige thun und aus Muller wieder den alten echten Müller machen!

Die hauptergebnisse meiner heutigen untersuchung möchte ich nun folgendermaszen zusammenfassen:

Die deutschen personennamen sind auch im französischen zusammenhang deutsch zu sprechen (und zu schreiben). ebenso die namen von städten, flüssen und gebirgen, wenn dieselben in beiden sprachen eine gleiche buchstabierung haben; hat dagegen das französische eine besondere form für dieselben, musz natürlich auch die aussprache eine französische sein, doch ist dahin zu trachten, dasz auch hier die deutsche namensform und damit auch die deutsche aussprache mit der zeit regel werde. — Es ist anzunehmen, dasz diese grundsätze, wenn sie bei uns durchgeführt werden, sich allmählich auch im französischen geltung verschaffen werden.

Wie weit das gesagte sich auch auf andere sprachen, besonders das englische ausdehnen läszt, dieses festzustellen überlasse ich den fachleuten auf diesem gebiet. — Zum schlusz noch eine bitte. da es sich im vorstehenden um eine untersuchung handelt, von der ich möchte, dasz sie von praktischen folgen für die schule wäre, würde es mir sehr lieb sein, wenn der eine oder der andere der herren fachgenossen mir sein beifälliges oder abfälliges urteil in kürzerer oder längerer form freundlichst mitteilen wollte. auf diese weise liesze sich die von mir angeregte frage wohl am ehesten zur entscheidung führen!

Flensburg. W. Petersen.

(36.)

ZUR ERKLÄRUNG DES EVANGELIUMS VON MATTHÄUS FÜR EVANGELISCHE RELIGIONSLEHRER AN GYMNASIEN UND REALSCHULEN.

(fortsetzung.)

Das dreizehnte capitel

enthält in I (v. 1—52) sieben gleichnisse des herrn vom himmelreich; in II (v. 53—58) wird erzählt, wie das von Jesu verkündigte evangelium unter den bewohnern Nazareths keinen anklang finde.

I. die gleichnisreden lassen sich am einfachsten in folgende drei gruppen abteilen.

A. (v. 1—23) das erste gleichnis nebst begründung der symbolischen redeweise und auslegung des vorher geschilderten gleichnisses.

v. 1 Jesus gieng aus seiner wohnung in Kapernaum an den see Genezareth, wo er in einem schiff sitzend die umstehende menge belehrte. v. 9 die worte ὁ ἔχων ὦτα machen darauf aufmerksam, dasz es sich für den menschen um sein ewiges heil handle. v. 12 der sinn ist: wer das wort vom himmelreich mit verständnis aufnimmt und danach thut, dem wird die angeborene kraft zum verstehen und thun gemehrt werden; wer aber beides unterläszt, dem wird auch die angeborene kraft allmählich ganz entschwinden. v. 14 und 15 vergleiche Jesajas 6, 9 ff. die worte enthalten den ausdruck des tiefsten göttlichen schmerzes — aber nach der weise eines menschen, der nach vielen vergeblichen bemühungen schlieszlich jeden weitern erfolg verwünscht. — Der zweck der gleichnisreden besteht also darin, den stumpfsinn und die unempfänglichkeit der zuhörer durch hinweisung auf ihnen bekannte sinnliche dinge zum nachdenken anzuregen und sie so zum verständnis des evangeliums vorzubereiten. v. 19 ὁ πονηρός = der böse, der teufel. οὗτός ἐστιν ist nur aus einer bei den Orientalen nicht seltenen vertauschung der begriffe zu erklären. es sollte heiszen: bei diesem ist das wort wie ein an den weg gestreuter same. dieselbe vertauschung kommt auch in den nächstfolgenden versen vor. v. 21 πρόσκαιρος = zeitweilig, nicht ausdauernd.

Das erste gleichnis schildert die verschiedenen wirkungen der evangelischen verkündigung auf die herzen der einzelnen menschen. bei den ganz unempfänglichen und unachtsamen menschen findet gar keine einwirkung statt; bei denjenigen, deren charakter leicht erregbar, aber nicht ausdauernd ist, findet das evangelium zwar rasche aufnahme, aber zur zeit der anfechtung wird es gar leicht ebenso rasch wieder aufgegeben; bei menschen von kräftigem charakter mit starken leidenschaften für irdische güter wird das evangelium, wenn es auch aufnahme gefunden hat, leicht durch die ungezügelte leidenschaft überwuchert und ohnmächtig gemacht. wenn diesen drei arten unfruchtbaren bodens gutes land gegenübergestellt wird, so werden damit nicht solche menschen bezeichnet, welche durch natürliche an-

lage geeignet sind, das evangelium zu bewahren und fruchtbar zu machen, sondern solche, welche einer der drei vorher geschilderten gattungen angehörten, aber ihrer natürlichen schwäche sich bewust, um den beistand gottes sich bemüht und so ihr unvermögen überwunden haben. was endlich die unterschiedliche grösze der frucht betrifft, so bestimmt sich diese nach dem masz der von gott empfangenen anlagen. wer mehr empfangen hat, von dem wird mehr gefordert, ohne dasz er deswegen bei gott höher stände.

B. (v. 24—35.)

v. 24. die vergleichung bezieht sich nicht blosz auf den aussäenden menschen, sondern auf alles, was bis v. 30 erzählt wird; jedoch der aussäende mensch ist allerdings die hauptperson. v. 25 ζιζάνιον = lolch, dessen genusz den menschen schädlich ist. v. 31 σίναπι = senfbaum, salvadora Persica. v. 32 μικρότερον. der ausdruck ist in populärem sinne gebraucht und darf nicht buchstäblich genommen werden. v. 35. der evangelist findet eine bestätigung des von Jesu angewendeten verfahrens in psalm 78, 2, einer stelle, deren inhalt er frei wiedergibt.

Das zweite der sieben gleichnisse bezieht sich auf die ausbreitung des himmelreichs unter dem menschengeschlecht. obgleich alle menschen zum himmelreich berufen sind, so werden doch gar manche dem reiche nur äuszerlich, nicht von herzen angehören. mit rücksicht auf diesen unterschied gibt unser Heiland die anweisung, dasz eine sichtung und scheidung der wahren und falschen glieder des reiches nicht in dieser welt, sondern erst beim endgericht stattfinden solle. — Das dritte gleichnis schildert die wunderbare entwicklungskraft des himmelreichs, so dasz dasselbe nicht nur in jedem einzelnen menschen, welcher das evangelium aufnimmt und bewahrt, sondern auch bei jedem volk, das sich ihm in gleicher weise zuwendet, allmählich eine alle verhältnisse beherschende macht wird. — Das vierte gleichnis hat eine dem dritten verwandte bedeutung. nur wird nicht sowohl die wachsende, als die umwandelnde macht des himmelreichs darin hervorgehoben.

C. (v. 36—52.)

v. 44 ἔκρυψε = verheimlichte, dasz er den schatz gefunden. dasz ein solches verfahren unsittlich ist, wird hier nicht berücksichtigt. v. 52 διὰ τοῦτο = wenn ihr, wie ihr sagt, mein verfahren verstanden habt und befolgt. μαθητευθεὶς εἰς τὴν βασιλείαν = angeleitet zur ausbreitung des himmelreichs. ἐκ τοῦ θησαυροῦ = aus seinem vorrat. die worte καινὰ καὶ παλαιά = beziehen sich auf die gleichnisse und zwar παλαιά auf das den zuhörern aus ihrer erfahrung längst bekannte, καινά aber auf die bis dahin unbekannte bedeutung, welche der wahre schriftgelehrte den bekannten dingen unterzulegen weisz.

In den versen 36—42 gibt der Heiland selbst eine deutung des vierten gleichnisses. — Das fünfte und sechste gleichnis in den versen 44—46 enthalten denselben sinn, dasz nemlich das himmelreich für

uns menschen das höchste gut ist, das einzige, was uns wahren frieden geben kann. — Das siebente gleichnis endlich stimmt im sinn mit dem zweiten vollständig überein. — In einem zu den gleichnissen gehörigen nachwort weist endlich Jesus seine jünger an, in ähnlicher weise, wie er gethan, die zuhörer zur empfänglichkeit und zum nachdenken anzuregen, indem sie ihnen mit benutzung von bekannten und sinnlichen dingen die lehren, die sich auf das himmelreich bezögen, vortrügen.

II. (v. 53—58.)

Die einwohner von Nazareth (denn unter πατρίϲ ist dieses städtchen zu verstehen) wunderten sich nicht nur, sondern nahmen auch anstosz daran, dasz Jesus an bildung und weisheit ihnen bedeutend überlegen war, ohne dasz sie begriffen, wie er zu diesen vorzügen gekommen sei. — Für die römische kirche, welche die anbetung der Maria als einer unbefleckten und sündlosen jungfrau fordert, ist diese stelle sehr unbequem. sie erklärt deshalb ἀδελφοί für verwandte, eine erklärung, welche neben μήτηρ offenbar schriftwidrig ist.

Das vierzehnte capitel

zerfällt in drei teile. in I (v. 1—13) wird die hinrichtung Johannes des täufers berichtet; in II (v. 14—21) wie Jesus 5000 mann mit frauen und kindern wunderbar speist; in III (v. 22—36) wie er in einsamem gebet verweilt und dann in wunderbarer weise über das galiläische meer an dessen westküste wandelt, wo er den kranken hilfe angedeihen läszt.

I. v. 1. Herodes Antipas, ein sohn Herodes d. gr. aus dessen zweiter ehe, regierte über Galiläa und Südperäa. v. 2. seine abergläubische meinung war ohne zweifel eine ausgeburt des bösen gewissens. v. 3. Herodias war die tochter des Aristobulus, welchen Herodes der grosze in erster ehe mit Mariamne, einer fürstin aus dem hause der Maccabäer, erzeugt, aber aus mistrauen, er könne ihm den thron rauben, hatte hinrichten lassen. sie war mit Philippus, der ebenfalls aus der ersten ehe Herodes des groszen stammte, aber von seinem vater enterbt worden war, also mit ihrem oheim verheiratet, hatte sich aber von Herodes Antipas entführen lassen. v. 6 γενεϲίων ἀγομένων = am geburtstag. ἡ θυγάτηρ sie war die tochter des Philippus und der Herodias und war ihrer mutter bei deren entweichung gefolgt. von Josephus (antiq. Iudaii 18, 5, 4) wird sie Salome genannt. v. 8 προβιβαϲθεῖϲα = angetrieben. v. 13 εἰϲ ἔρημον τόπον = nach Lukas 9, 10 Bethsaida in Gaulonitis. der zweck der entfernung bestand höchst wahrscheinlich darin, sich den nachstellungen des Herodes Antipas zu entziehen. πεζῇ = zu fusz mittels umgehung des sees.

Der abschnitt schildert den Herodes Antipas als einen genuszsüchtigen charakterlosen mann, der aus falscher scham vor seinen gästen thut, was er nicht zu thun beschlossen hatte — die Herodias als eine bis zum blutdurst rachsüchtige frau — die tochter als ein

willenloses und gefühlloses werkzeug, und gibt ein bild von der unter den vornehmen in Israel herschenden sittenlosigkeit.

II. (v. 14—21) v. 14 ἐξελθών = hervorgegangen aus einem einsamen ort, wo er wahrscheinlich über das geschick des Johannes getrauert hatte. v. 15 ἡ ὥρα = die tageszeit. v. 19 εὐλόγησε = sprach ein gebet des dankes für die gabe, wie es der hausvater zu thun pflegte. κλάσας. die brote waren kuchenartig und musten vor dem genusz gebrochen werden. v. 20. zu ἦραν ist οἱ μαθηταί subject. dasz die apostel gemeint seien, läszt sich aus der zwölfzahl der körbe vermuten.

Die absicht des evangelisten geht offenbar dahin, in dieser ganz auszerordentlichen begebenheit (die vorgelegten speisen werden von den überbleibenden brocken bei weitem an umfang übertroffen) die wunderkraft Jesu recht zu veranschaulichen. eine erklärung der begebenheit ist also nicht möglich. wenn man aber den vorgang dennoch mit unserer kenntnis von der natur der dinge in einklang bringen will, so bleibt nur der ausweg anzunehmen, dasz ein ursprünglich einfacher hergang in der mündlichen überlieferung in das wunderbare umgestaltet worden sei. doch wird der lehrer am besten thun, wenn er die erzählung einfach gelten läszt, ohne eine erklärung zu versuchen, dieselbe aber dadurch fruchtbar zu machen sucht, indem er darauf hinweist, dasz die erzählung, wenn man an die mitteilung geistiger speise durch Jesum denkt, fort und fort ihre geltung behält.

III. (v. 22—36) v. 22 προάγειν αὐτόν = ihm vorauseilen. v. 23 κατ' ἰδίαν προσεύξασθαι = einsam beten. ὀψίας γενομένης = nach eintritt der nacht, während die worte in v. 14 den anfang des dunkelwerdens bezeichnen. v. 25 τετάρτῃ φυλακῇ = der zeit von 3—6 uhr morgens, nach römischer zeitrechnung. v. 34 εἰς τὴν γῆν Γεννησαρέτ = die westliche gegend längs des galiläischen meeres. die stelle, wo die landung erfolgte, lag aber sicherlich an einer von Kapernaum entfernteren stelle, da die bewohner der landungsstelle weit mehr empfänglichkeit bewiesen, als dies bei den bewohnern von Kapernaum der fall war.

Auch diese erzählung soll, wie die vorhergehende, die wunderkraft des Heilands, der nicht blosz über die wogen des sees wandelt, sondern denselben auch gebietet, in das licht stellen. sie dürfte in gleicher weise wie jene zu behandeln sein.

Das fünfzehnte capitel

enthält in I (v. 1—20) eine belehrung unseres Heilands über das, was den menschen vor gott verunreinigt, in II (v. 21—28) die erzählung von dem starken glauben eines kananäischen weibes, in III (v. 29—39) den bericht über eine wunderbare speisung von 4000 mann nebst frauen und kindern.

I. (v. 1—20) v. 2. diese vorschrift ist im Mosaischen gesetz nicht enthalten, sondern ist erst später in gebrauch gekommen. v. 5

wörtlich: wer spricht: 'das, wovon du durch mich (meine unterstützung) nutzen haben würdest, soll eine gabe für den tempel sein.' hinzugedacht musz werden: der ist frei von der pflicht die eltern zu unterstützen. v. 7 usw. Jes. 29, 13 f. v. 9 μάτην = ohne einen grund für ihr verfahren zu haben. v. 11 κοινοῖ = macht gemein oder unrein vor gott. v. 12 τὸν λόγον = den in v. 11 enthaltenen. v. 13 φυτεία = bildliche bezeichnung einer lehre, z. b. der lehre von der verbindlichkeit des händewaschens. ἣν οὐκ ἐφύτευσε = welche nicht aus göttlicher offenbarung, sondern aus menschlichem gutdünken entstanden ist. v. 16 ἀκμὴν = noch. καὶ ὑμεῖς = obwohl ihr das schon wissen müstet.

In diesem abschnitt zeigt Jesus erstlich, dasz die Pharisäer kein recht haben, das ansehen der von den vätern überkommenen satzungen gegen die jünger geltend zu machen, da unter diesen satzungen solche vorkämen, welche den geboten gottes widerstritten; sodann weist er nach, dasz die reinheit vor gott nicht nach der beobachtung äuszerlicher gebräuche, überhaupt nicht nach den augenfälligen handlungen der menschen, sondern nach der gesinnung, aus welcher die handlung vollbracht worden, zu beurteilen sei.

II. (v. 21—28) v. 21 ἐκεῖθεν = aus der längs der westseite des sees gelegenen gegend. v. 22 Χαναναία = eine Phönicierin. τῶν ὁρίων = den gebieten von Palästina, welche an Phönicien grenzten. υἱὲ Δαυίδ = Messias. v. 23 ἀπόλυσον = entlasse sie (nach gewährung ihrer bitte). v. 26 kinder und hunde = Juden und Heiden nach der in Israel üblichen ausdrucksweise. v. 27 ja, herr (du darfst dennoch meine bitte erfüllen); denn es essen auch usw. v. 28. auch hier wird eine wunderbare heilung in die ferne berichtet.

Diese erzählung stellt uns einerseits das erhabene wesen unseres Heilands, der festigkeit in seinen entschlieszungen mit liebevoller rücksichtnahme verbindet, deutlich vor augen. denn ursprünglich war es nicht seine absicht, seine messianische thätigkeit auf die Heiden auszudehnen, da dies den aposteln vorbehalten bleiben sollte. doch durch das auszerordentlich feste vertrauen des weibes läszt er sich bestimmen hier eine ausnahme zu machen. anderseits erblicken wir in dem demütigen, trotz dreier prüfungen unerschütterlichen, vertrauen des weibes auf die hilfe des Messias ein für uns alle nachahmenswertes muster des glaubens.

III. (v. 29—39) v. 30 κόλλους = leute mit gekrümmten gliedern. v. 32 ἤδη ἡμέραι τρεῖς ist ein eingeschobener satz. v. 37 ἑπτά entsprechend den sieben bitten. σπυρίδας = körbe für lebensmittel. v. 39 ὅρια Μαγδαλά = gegend am westufer des sees.

Diese erzählung hat so viel ähnlichkeit mit der im 14n capitel enthaltenen, dasz sie eine etwas anders gefaszte überlieferung derselben begebenheit, welche dort geschildert wird, zu sein scheint. doch kann auch eine zweite speisung in fast gleicher weise stattgefunden haben, da in cap. 16, 9 und 10 beide aufgeführt werden.

im letztern fall ist freilich auffallend, dasz die jünger nicht an die erste speisung gedacht haben, sondern es zuerst für unmöglich halten, dasz Jesus mit wenigen broden eine so grosze menge von menschen speisen könne.

Sechszehntes capitel.

Es enthält in I (v. 1—12) reden des herrn über die verkehrtheit der Pharisäer und Sadducäer, in II (v. 13—20) das im namen der jünger ausgesprochene bekenntnis des Petrus von Jesus Christus und die darauf erteilte verheiszung des herrn, in III (v. 21—28) die ankündigung des herrn von seinem bevorstehenden leiden nebst einer zurechtweisung des Petrus.

I. (v. 1—12) v. 1 σημεῖον ἐκ τοῦ οὐρανοῦ = eine wunderbare himmelserscheinung zur bestätigung der göttlichen sendung. v. 2 und 3 beziehen sich auf die landläufige ansicht, dasz abendrot einen heitern tag, morgenrot einen trüben tag erwarten lasse. σημεῖα τῶν καιρῶν = zeichen der zeitverhältnisse, d. h. der damaligen zustände, insbesondere der thaten Jesu zur bekräftigung seiner göttlichen sendung. v. 4 μοιχαλίς = untreu gegen gott nach alttestamentlicher ausdrucksweise. σημεῖον ἐπιζητεῖ = sucht ein zeichen, obgleich sie dessen nicht bedarf. σημεῖον Ἰωνᾶ = ein zeichen, durch welches ihr unglaube verurteilt wird. vergleiche cap. 12, 39 f. v. 5 εἰς τὸ πέραν = die ostseite des sees. v. 7 ὅτι ἄρτους οὐκ ἐλάβομεν = (er tadelt uns), weil wir nicht brode mitgenommen haben. v. 8 ὀλιγόπιστοι = kleingläubige, weil sie auf die wunderkraft Jesu nicht vertrauten.

In der antwort auf das verlangen der Pharisäer und Sadducäer stellt diesen der Heiland vor augen, dasz sie, welche sich doch auf die zeichen kommender witterung wohl verstehen, nur aus gleichgültigkeit und abneigung die zeichen für seine göttliche sendung nicht bemerken wollen und daher nur das zeichen des propheten Jonas zu sehen verdienen, durch welches sie ihres unglaubens überführt werden. — Die nachfolgende warnung vor dem sauerteig der Pharisäer und Sadducäer bezieht sich auf den so leicht ansteckenden hauptirrtum, in welchem die beiden sonst vielfach von einander abweichenden parteien übereinstimmten, nemlich durch werkgerechtigkeit, nicht durch erlösung und wiedergeburt die rechte stellung vor gott zu erlangen. daraus dasz die verse 1—4 mit cap. 12, 38 ff. im inhalt übereinstimmen, könnte man folgern, dasz sich beide stellen auf eine und dieselbe begebenheit bezögen. allein notwendig ist das nicht, da ein verlangen der art wohl öfter an den Heiland gestellt worden ist.

II. (v. 13—20) v. 13 Καισαρείας τῆς Φιλίππου zum unterschied von einer andern stadt des namens; die erstere lag in Gauloaitis am fusz des Libanon. τίνα μὲ λέγουσιν usw. = welche geltung schreiben sie mir, der ich mich des menschen sohn nenne, zu? v. 14. die abweichenden meinungen stimmten darin überein, dasz

er der vorläufer des Messias sei, welcher demselben den weg bereiten solle. vgl. auch Maleachi 4, 5. v. 16 = du bist der verheiszene Messias, der gründer des wahren gottesreichs, von dem wahren gott besonders begnadigt und berufen. v. 17 σάρξ καὶ αἷμα = die zur sinnlichen wahrnehmung dienenden kräfte. v. 18 καὶ ἐγώ usw. = auch ich, wie du eben, erkläre feierlich, dasz ich auf einen felsen, wie du bist (ταύτῃ πέτρᾳ) die gemeinschaft der meinen, meine kirche, gründen werde. πύλαι ᾅδου = die macht der vergänglichkeit. v. 19 schlüsselgewalt, nemlich über aufnahme und ausschlieszung bestimmungen zu treffen. v. 20 Jesus will nicht, dasz er schon vor der zeit öffentlich als Messias genannt werde.

Der abschnitt berichtet über eine von dem Heiland vorgenommene prüfung der jünger, ob sie den zweck seiner göttlichen sendung erkannt hätten. er fragt zunächst, welche vorstellung die grosze menge von seiner person und seinem wirken habe, da er sich nur mit dem unbestimmteren Messiasnamen 'des menschen sohn' bezeichnet habe, und erhält die antwort, dasz man ihn für einen vorläufer halte, der dem Messias die wege bereiten solle. (eine andere meinung konnte die menge, welche einen in glanz und herlichkeit auftretenden Messias erwartete, nicht haben, da Jesus sich nie mit bestimmtheit als Messias bezeichnet hatte). auf die weitere frage aber, welche meinung sie selbst über sein wesen und wirken hätten, antwortet Petrus (höchst wahrscheinlich im sinne aller apostel), dasz sie ihn für den verheiszenen Messias, den gründer des himmelreichs auf erden hielten, der von dem wahren gott dazu besonders begnadigt und berufen sei. infolge dieser befriedigenden erklärung, die der Heiland eine von gott gewirkte offenbarung nennt, verkündigt er zunächst nur dem Petrus, weil er an dessen namen anknüpft, dem sinn nach aber allen aposteln, dasz er sie zu gründern und verwaltern seines reiches auf erden bestellen werde.

III. (v. 21—28) v. 22 προςλαβόμενος = nahm ihn zur seite. ἐπιτιμᾶν = zureden. ἵλεώς σοι. ergänze: εἴη θεός. οὐ μή usw. = das wird dir gewis nicht begegnen. v. 23 σατανᾶ = feind gottes. v. 24 σταυρόν = das von gott auferlegte leiden. v. 25 τὴν ψυχήν = die seele. vgl. cap. 10, 39.

Nach dem befriedigenden ergebnis der vorher erwähnten prüfung enthüllt nun der Heiland seinen jüngern, dasz der Messiasberuf ihn groszen und schweren gefahren entgegenführe. die häupter des jüdischen volkes würden ihn mit allen ihnen zu gebot stehenden mitteln bekämpfen, während er ihnen nur die waffen des geistes und der wahrheit entgegensetze. so gehe er, indem er als Messias auftrete, grausamer verfolgung, ja dem tod entgegen. — Das weitere aber, die auferstehung betreffend, ist wohl erst nach der kreuzigung von der mündlichen überlieferung hinzugesetzt worden, da das verhalten der jünger vor und unmittelbar nach der kreuzigung mit der erwartung der auferstehung im widerspruch steht. die von dem herrn gemachten andeutungen erweckten in der seele des Petrus die

empfindung weichlicher liebe, so dasz er seinen meister bittet, sich solchen gefahren nicht auszusetzen. dem gegenüber äuszert der Heiland im vollen gefühl seines hohen und heiligen berufs seine entrüstung über den rat der selbstsucht und feigheit und knüpft daran eine allgemeine belehrung, dasz wir uns nur dann als jünger und nachfolger Christi beweisen, wenn wir den selbstsüchtigen wünschen entsagen und das uns von gott auferlegte leid geduldig tragen. wer seiner seele durch widerstreben gegen gott den irdischen genusz erhalten will, der wird sein seelenheil vernichten; wer dagegen seine seele für Christum und sein reich opfert, der wird das ewige heil seiner seele finden: denn das höchste aller güter ist der frieden einer gottergebenen seele. — Die weiter folgende ankündigung seiner baldigen wiederkunft, welche bis jetzt noch nicht in erfüllung gegangen ist, verdankt ihre entstehung höchst wahrscheinlich nur der sehnsucht der jünger nach ihrem meister.

(fortsetzung folgt.)

Marburg in Hessen. Friedrich Münscher.

52.

ZUM GEOGRAPHISCHEN UNTERRICHT.

Leeder, wandkarte von Deutschland. zwölfte auflage.
— wandkarte von Europa. siebente auflage. besorgt von dr. M. Leeder.
— östlicher und westlicher planiglob. dritte auflage. Essen, Baedeker. 1887.

Wer gegenwärtig öfter in der lage ist, neue physikalische wandkarten von Deutschland und den erdteilen zu mustern, der ist der kartographie dankbar für die fortschritte, welche sowohl bezüglich der technik (terrainzeichnung, zurücktreten der schrift) als auch hinsichtlich der beachtung pädagogischer anforderungen (einheitlicher meridian; kräftige contouren und wasserläufe; terrainzeichnung in höhenschichten verbunden mit schraffierung; vermeiden unnützen details; in erster linie physische bilder; die grenzen mit einfacher roter linie angedeutet) erkennbar sind. ungünstiger dagegen musz das urteil lauten bezüglich der politischen karten, da sie in den weitaus meisten fällen keineswegs sind, was sie zu sein vorgeben, sondern politisches und physisches moment gleichzeitig darzustellen versuchen und so gewöhnlich keins zu rechter klarheit gelangen lassen; wenigstens ist dies letztere da der fall, wo complicierte territorien wie Deutschland und Europa nach beiden gesichtspunkten auf demselben blatte dargestellt werden. kann sich eine schule den wünschenswerten luxus von doppelkarten (physischer und politischer) nicht gönnen, so ist es entschieden besser,

eine gute physikalische karte zu beschaffen, auf welcher das politische moment durch wenige carminrote linien zur geltung kommt, als eine politische, welche versucht, auch die bodenplastik einzufügen; weil diese letztere durch die bunten politischen grenzen verwischt, widernatürlich zerrissen, und weil die karte überlastet wird.

Aus diesem umstande allein, aus dem an sich löblichen bestreben, beide charaktere in einem kartenbild zu verschmelzen, erklären sich die ausstellungen, die wir bezüglich der drei vorstehend erwähnten karten von E. Leeder zu machen haben. dasz man den Ferromeridian noch zu grunde gelegt, ist kein cardinalfehler; aber eine terrainzeichnung ohne farbige höhenschichten blosz in schraffen kann kein klares bild des bodenbaues geben; die fluszzeichnung könnte noch stärker auftragen selbst auf kosten kartographischer proportionalität; die canäle, namentlich aber die bündel von schienensträngen, sowie die zuweilen mit zehn verschiedenen topischen zeichen nach grösze, charakter und geschichtlichen reminiscenzen determinierten städte, endlich die schrift treten in manchen partien zu sehr in den vordergrund und müssen besonders da verwirren, wo die bunten politischen grenzen häufig wechseln (siehe auf der karte von Deutschland Rheinprovinz, Westfalen, südliches Hannover, beide Hessen, Thüringen usw.).

E. Leeder, wandkarte der alpen. Essen, Baedeker. 1887.

Diese Alpenkarte bildet ein beachtenswertes pendant zu derjenigen von V. v. Haardt (Wien, Hölzel) und gibt ein vollständiges, klares bild des Alpengebietes nicht blosz, sondern auch gewisser teile der das Alpensystem umlagernden mittelgebirge Frankreichs, Deutschlands, Österreichs und Italiens. die gebirgsdarstellung bedient sich — wie bei solchen objecten üblich — der Lehmannschen schraffenmanier in verbindung mit der schiefen beleuchtung; die gletschergebiete und Alpenseen erscheinen in blauem, die flüsse in schwarzem, die tieflandspartien in den fluszthälern in sattgrünem ton. vielleicht würde die recht brauchbare karte an plastischer wirkung noch gewinnen, wenn die schrift, die zahlreichen roten Alpenbahnzüge und schwarzen städtepunkte noch mehr zurücktreten wollten, die erstgenannte um so mehr, als ja die terminologie der gröszern Alpenpartien noch sehr schwankt.

E. Leeder, wandkarte von palästina. fünfte auflage. besorgt von dr. M. Leeder. Essen, Baedeker. 1887.

Die vortreffliche hauptkarte stellt das heilige land zur zeit Christi und der apostel dar und läszt die Jordanaue, das ost- und westjordanische hochland, die küstenebenen Sephela und Saron, sowie die vier bekannten provinzen deutlich hervortreten; die beiden nebenkarten (das zwölfstämmereich und Jerusalem) sind ebenfalls in der biblischen geographie sehr wohl zu gebrauchen. jedenfalls ist diese karte eine der besten von Palästina.

E. Leeder, schulatlas zur biblischen geschichte nebst beschreibendem text. fünfundvierzigste auflage. besorgt von dr. M. Leeder. Essen, Baedeker. 1886.

Das höchst beachtenswerte werkchen bedarf einer empfehlung kaum. es bietet auf den ersten 27 seiten eine geographische skizze des heiligen landes, sowie erläuternden text zu den karten; die erläuterungen sind bündig und teils geographischer, teils geschichtlicher, teils biblisch-historischer art. sie sind übrigens bei aller brauchbarkeit doch nur nebensache gegenüber den fünf vorzüglichen karten (Kanaan zur zeit der patriarchen, zug der Israeliten aus Ägypten nach Kanaan nebst den grenzen des reichs unter David und Salomo, Kanaan zur zeit der richter und könige, Palästina zur zeit Christi und der apostel nebst einem plan von Jerusalem, das missionsgebiet des Paulus), welche bestimmt sind, für schüler bei der repetition sowie für lehrer bei der häuslichen präparation den geographischen hintergrund der biblischen ereignisse zu bezeichnen, und wer die geschichtsbücher alten und neuen testamentes exegetisch zu behandeln hatte, weisz, welchen dienst auch dem lehrer dadurch erwiesen wird. die karten sind als physikalische mit eintragung einfacher grenzlinien vorzüglich ausgeführt. mitten unter denselben befindet sich ein grundrisz der stiftshütte sowie abbildungen der heiligen geräte, letztere zwar nicht von besonderem künstlerischen, aber immer von praktischem werte.

Roszwein. L. Gäbler.

53.

G. B. Sepp, kgl. bayr. gymnasialprofessor, 1) varia, eine auswahl von lateinischen und deutschen versen, sprüchen und redensarten. fünfte auflage. Augsburg, Kranzfeldersche buchhandlung. 1885. VIII u. 160 s. 8.

— — 2) frustula, hundert lateinische spruchverse. zweite ausgabe. ebd. 1885. 16 s. kl. 8.

— — 3) lateinische synonyma. fünfte auflage. ebd. 1888. 32 s. kl. 8.

Es sind drei anspruchslose bücher, bzw. büchelchen, welche unter obigem ihre titel tragenden kopfe eine kurze besprechung finden sollen.

Voran das bescheidenste, nr. 2. diese frustula sind 100 hauptsächlich classischen lateinischen dichtern entlehnte hexameter (86), bzw. disticha. sie sind, soweit sie von den meistern der lateinischen dichtkunst in für alle zeiten unübertreffliche form gegossene allgemein menschliche wahrheiten und beobachtungen enthalten, vortrefflich gewählt; nur die meisten hexameter 'incerti auctoris', wie 6, 2; 7, 1. 3. 4, könnten leicht durch geeignetere ersetzt werden; ebenso die stimmungsbilder 4, 5; 8, 3; 9, 1. 2 und der seiner abgerissen-

heit halber unverständliche vers 11, 1; noch mehr der trockene memorialvers 14, 4 und die gewis nur der hübschen parallele zu liebe angeführte schlusznummer. — Es soll nicht in abrede gestellt werden, dasz eine umfassendere beherschung classischer loci communes, wie sie heut vielfach ja vermiszt und wieder gewünscht wird, bequemer und sicherer zu erreichen ist, wenn eine derartige gedruckte sammlung in den händen der schüler ist, als wenn die aufzeichnung und einprägung nur gelegentlicher anregung bei passenden stellen des lesestoffes überlassen bleibt. —

Geradezu empfohlen zu werden für den schulgebrauch verdient nr. 3. denn man sieht es dem in bescheidenstem gewande auftretenden büchlein bei einigermaszen eindringender beobachtung bald an, dasz es auf zuverlässigen und zum teil dem verfasser eigentümlichen beobachtungen beruht. nicht zwar als phrasensammlung, die ja auch bei richtiger auffassung der sache nur eine vom schüler selbstgepflückte frische frucht der lectüre sein soll, wohl aber als sammlung sinnverwandter ausdrücke, deren unterschiede dem schüler gegeben werden müssen, da sein lesestoff immer ein zu kleines gebiet bleiben wird, als dasz er sie selbst feststellen könnte, enthält das büchlein wohl alles für den schüler unserer tage wissenswerte und von ihm zu verlangende. sie ist ganz vorzüglich durch die scharfe abgrenzung der begriffe von einander, und dem schüler wird es in geschicktester weise erleichtert, den unterschied der synonyma festzuhalten, einmal durch anführung besonders schlagender beispiele, so wenn es unter 'opinari' heiszt 'sapiens nihil opinatur' oder unter 'vir': 'vir fortis et homo sapiens fuit Lucullus' u. dgl. m.; ein andermal, und das ist ein besonderer vorzug, durch die angabe der abstammung der wörter, durch heranziehung sprachverwandter griechischer und auch deutscher wörter, welche die eigentliche bedeutung des betreffenden ausdrucks erklären und begründen. auch hierfür zwei beispiele: aus nr. 18 'glücklich': felix (von fero; Arabia felix, das fruchtbare Arabien): wer bei zweckmäsziger thätigkeit in seinen unternehmungen glücklich ist; (Sulla felix) . . . prosper (pro und spes): erwünscht, was durch seinen erfolg der erwartung entspricht; (res prospere procedit). faustus (favor = favos, davon (favustus = = faustus), glückbringend, mit bezug auf die gunst und den segen der gottheit (fausta precari; dii faveant!). secundus: glücklich, günstig, was sich den wünschen als fördernder factor anschlieszt (sequor. Dii nostra incepta secundent). — Überdies weist die 5e aufl. wiederum erweiterungen auf, so in den nrn. 10. 17. 20. 22. 24. 26. 30. 32. 38; eine gewis nicht ausbleibende neue auflage wird, wie die vorliegende die in der form der 4n auflage unrichtige ableitung von desiderare entfernt hat, leicht auch die von oboedire ('von obaudire') berichtigen.

Nicht in den händen der schüler kann ich mir dagegen die varia denken. es ist das eine rechte, echte lanx satura, gesammelt nach dem vorgedruckten motto aus Just. Lips. epist. instit. 12, 2

'. . . opus est excerptis quibusdam, quae excerpta memorialibus libellis tamquam aerario contineri velim, unde sermonis illae opes promantur'; gesammelt mit staunenswertem fleisze bei einer umfassendsten lectüre besonders lateinischer und deutscher, aber auch griechischer werke aller zeiten, bei welcher auch an werken realen inhalts nicht vorübergegangen worden ist. die varia sind, kurz gesagt, ausgedehnte sammelhefte, die der verfasser selbstlos und liebenswürdig genug ist, jedem zur verfügung zu stellen und durch ein beigegebenes alphabetisches inhaltsverzeichnis bequem nutzbar zu machen. abgesehen von den verhältnismäszig wenigen memorialversen in Ausonius' art auf den letzten zwei seiten sind die ersten 134 seiten durchschnittlich zu zwei dritteln mit insgesamt 1200—1500 lateinischen redensarten und sprüchen samt deren rechts daneben stehenden womöglich volkstümlichen und daher fast immer glücklichen verdeutschungen ausgefüllt. das letzte drittel jeder seite füllen anmerkungen in allerwinzigstem druck, also in reichster zahl. sie bilden, das buch so wieder einmal zu einem nur zu eigentümlich deutschen machend, ohne zweifel den wertvollsten stoff des buches: erstlich die belegstellen, sodann in der grösten masse parallelstellen, oft bis zum halben dutzend und darüber, allerhand verskünsteleien, als da sind akrosticha und telesticha und versus recurrentes, allitterationen und anagramme, beispielsammlungen zu capiteln der lateinischen stilistik und vorschriften über mündliche und schriftliche darstellung überhaupt, noch vieles andere auszerdem und zu allerletzt sachliche erläuterungen, und gälte es selbst, bei gelegenheit des ausdrucks 'natus homo non sibi, sed patriae' auf s. 101 anzugeben, wie jeder ausrechnen kann, an welchem wochentage er geboren ist, oder bei 'quinque milia passuum' auf s. 97 das Titiussche gesetz zur berechnung der entfernung der planeten von der erde beizubringen oder bei der übersetzung des ausdrucks 'homo antiquae fidei' mit 'ein mann von echtem schrot und korn', s. 133 ein capitel über münzkunde und die entstehung des namens ducaten einzufügen u. dgl. m. — Diese übersicht des inhalts, welche den massigen, aber ungeordneten und für die schüler nicht zugeschnittenen stoff des buches ahnen läszt, wird genügen, um die an die spitze gestellte forderung, das buch von den händen der schüler fernzuhalten, berechtigt erscheinen zu lassen. sie läszt zugleich erkennen, was jeder darin suchen kann und finden wird. der hauptnutzen, den das buch bietet, ist sicher der, dasz jeder in ihm einzelne ausdrücke oder lebenswahrheiten, wie sie ihn nun gerade interessieren, bequem verfolgen kann von ihrem frühesten auftreten in den schriftwerken der beiden classischen völker des altertums durch die lateinischen spruchsammlungen des frühesten und die deutsche spruch- und volksdichtung des spätesten mittelalters hindurch bis herab in die litteratur der neuen, ja allerneuesten zeit.

Zittau. Theodor Matthias.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

54.
DAS ERSTE JAHR DES GRIECHISCHEN UNTERRICHTS.

Die gymnasien Ruszlands (ebenso wie die gymnasien Österreichs) zählen nicht neun, sondern nur acht aufsteigende classen. die griechische sprache wird sechs classen hindurch, also von der III bis zur VIII gelehrt. die gesamtzahl der griechischen stunden ist 36; davon kommen auf die IIIe classe nur 5, auf die VIIe 7, auf die übrigen classen je 6 stunden. obgleich nun mit 5 stunden wöchentlich, d. h. mit etwa 156 stunden in dem von mitte august bis mitte mai reichenden schuljahre[1] die gesamte formenlehre zu bewältigen unmöglich ist, so ist doch anderseits die forderung, wenigstens mit beginn des zweiten griechischen unterrichtsjahres die lectüre zusammenhängender stücke zu beginnen, unabweisbar. als ich vor nunmehr drei jahren auszer dem griechischen unterrichte in der VIIIn classe auch den in der IIIn classe übernommen hatte, merkte ich bald, dasz der in Deutschland übliche gang an der hand Weseners bei der hier so viel geringern stundenzahl nicht zum gewünschten ziele führen könne. ich überlegte also, welche teile der formenlehre können im ersten jahre weggelassen werden, und welche sind unentbehrlich, um recht bald die lectüre wenigstens einiger anekdoten zu ermöglichen. dasz die verba auf μι dazu nicht nötig sind, das hatte ich schon früher mit meinem griech. lesebuche bewiesen, in welchem die ersten 44 seiten keine formen auf μι enthalten. indem ich nun aber gerade diese 44 seiten auf ihren bestand an formen genauer prüfte, fand ich von perfectformen nur 60; ganze seiten waren frei davon.[2]

[1] von mitte mai bis circa 6 juni sind examina in allen classen; während dieser zeit ist ein unterrichten nicht mehr möglich.

[2] es ist ein weit verbreiteter irrtum, dasz das griech. perfect durchaus dem deutschen perfect entspreche; im gegenteil das deutsche perfect, besonders das active, ist in den meisten fällen durch den griech. aorist zu übersetzen.

ich beschlosz also die einübung der perfectformen erst unmittelbar vor den verben auf μι vorzunehmen, und that dies um so lieber, da mir schon längst dieser schwierige teil der formenlehre nicht am richtigen platze zu stehen schien; schon immer hatte ich mich gefragt: warum reiszen wir den passiven aorist vom activen los, die doch beide vom einfachen stamm gebildet werden, und schieben die formen des reduplicierten stammes dazwischen? dagegen stellte sich als dringendes bedürfnis heraus möglichst zeitig die zweiten aoriste lernen zu lassen, weil man ohne sie auch die leichteste erzählung aus der vergangenheit nicht lesen kann; schwierigkeiten aber kann die erlernung dieser formen nicht machen, weil sie mit den entsprechenden imperfect- und präsensformen ganz gleiche flexion haben.

Auf grund dieser erwägungen und beobachtungen arbeitete ich ein übungsbuch zunächst für das erste unterrichtsjahr aus, in welchem, nach absolvierung der gesamten declination, von der conjugation zunächst zwei gruppen eingeübt werden, nemlich 1) präs., imperf., aor. (sowohl erster als zweiter) der verba vocalia non contracta und verba muta; 2) präs., imperf., aor. der verba vocalia contracta. erst nach einübung dieser tempora gieng ich zum futur über, einerseits weil naturgemäsz bei der lectüre meist historischer stücke das futur seltener ist als der aorist, anderseits weil ich, wie beim präs. imperf. aor., so auch hier es für praktisch hielt stets activ (medium) und passiv neben einander lernen zu lassen (παιδεύσω und παιδευθήσομαι, κόψω und κοπήσομαι), das futurum passivi[3] aber doch nicht vor dem aoristus passivi gelernt werden kann. hinter dem futur schob ich die comparation und das adverb ein, zwei abschnitte, die bei der alten methode nur dazu gedient haben, die erlernung der notwendigsten verba aufzuhalten; sie kommen hier noch zeitig genug, und während man früher bei φυλάττω ἐφυλακ-σα zurückwies auf ἧττον, ἥκιστα, wird künftig bei ἧττον auf φυλάττω zurückgewiesen werden. dann liesz ich die verba liquida (natürlich auch diese ohne perfectbildung) folgen.

Nachdem somit die reihenfolge der abschnitte festgestellt war, überlegte ich, wie sollen die übungsstücke im einzelnen beschaffen sein. früher stellte man bei der lectüre gefundene sätze, in denen die oder jene gewünschte form vorkam, einfach neben einander und es ergab sich ein conglomerat sehr verschiedenen und zum teil sehr entlegenen inhalts; namentlich ergab sich dabei eine unnütze fülle von eigennamen. es war natürlich, dasz das übersetzen solchen inhalts nur langsam von statten gieng und die feste einprägung

[3] auch das active (mediale) futur möchte ich nicht mehr vor dem activen aorist behandeln; es ist doch zu wahrscheinlich, dasz das sigmatische futur aus dem conjunctiv des sigmatischen aorists entstanden ist, und ich verstehe nicht, wie H. Weber darauf gekommen ist, in seiner elementargrammatik den gemeinsamen stamm der futur- und aoristformen 'futurstamm' zu nennen.

der betreffenden formen bei ihrem planlosen und vereinzelten auftreten nicht immer recht gelingen wollte. ich beschlosz also aus der lectüre nur sätze solchen stoffes auszuwählen, die den schülern leicht verständlich oder schon bekannt wären, die andern sätze aber durch variation oder eigne erfindung[4] zu gewinnen, damit ja der stoff gar keine schwierigkeiten bereite. ganz besonders wichtig erschien es mir, einerseits sätze zu bilden und hinter einander aufzuführen, in denen von demselben verbum verschiedene formen erscheinen, anderseits diejenigen verba, welche im griechischen stück vorgekommen sind, auch im darauffolgenden deutschen stücke, aber in andern formen, erscheinen zu lassen.

Ich habe das so gearbeitete übungsbuch im vorigen schuljahre 1887/88 dem unterrichte der IIIn classe zu grunde gelegt und erlaube mir im folgenden den herren collegen mitzuteilen, wie bei diesem ersten versuche der stoff auf die einzelnen stunden sich verteilte.

Erstes halbjahr.

Lect. 1. vom lehrer wurden an die tafel, von den schülern in die kladden geschrieben mit griechischen und lateinischen buchstaben ὁ ξένος, τοῦ ξένου usw., dann εἶδον, εἶδες usw., darauf wurden im übungsbuche die präsensformen ἄγω, ἄγεις usw. gelesen, endlich vom ersten griechischen lesestücke die sätze 1—6 gelesen und übersetzt. die accente wurden noch nicht besprochen, sondern einfach abgeschrieben.

Aufgabe[5]: decliniere und conjugiere in der kladde ὁ λύκος, εὗρον, φέρω und zwar mit denselben accenten wie ὁ ξένος, εἶδον und ἄγω.

Lect. 2. zuerst sah der lehrer bei allen schülern herumgehend die kladden an, dann schrieb er an die tafel (die schüler in ihre kladden) ὁ ἵππος, τοῦ ἵππου usw., ὁ ἔμπορος, τοῦ ἐμπόρου usw., ἔλαβον, ἔλαβες usw. und dazu die namen acutus, circumflexus, gravis, spiritus asper, spiritus lenis; endlich wurden I 7—13 gelesen und übersetzt.

---

[4] hr. Tichelmann (Insterburg) findet viele dieser sätze abgeschmackt und lächerlich; aber es handelt sich nicht darum, dem schüler auf dieser stufe schon 'die schönheiten der griechischen litteraturdenkmäler' (wie hr. Weissenfels-Züllichau dies wünscht) ahnen zu lassen, sondern die betr. formen und vocabeln tüchtig einzuüben, und dazu sind sätze wie 'verschaffe mir einige decken und einen kessel voll wasser' oder 'gestern haben wir eine ganze ziege aufgegessen' ganz geeignet. wenn übrigens bei dem letztern satze ein lächeln auf den gesichtern der schüler sich zeigt, so bin ich darüber gar nicht böse; lieber lächelnde als gelangweilte und schläfrige gesichter! — Auch den satz 'der vater hat mich gezwungen alle gedichte Homers zu lernen' beanstandet hr. Tichelmann; der satz ist aber genommen aus Xen. conviv. III 5.

[5] bei der geringen stundenzahl müssen wir hier zu lande mehr als in Deutschland auf häuslichen fleisz rechnen; natürlich ist es dabei von gröster wichtigkeit, dasz die für das haus gestellten aufgaben im engsten zusammenhange mit dem gange der lectionen stehen.

Aufgabe: decliniere und conjugiere in der kladde ὁ ἔριφος, κατέφαγον, λέγω.

Lect. 3. nach besichtigung der kladden schrieb der lehrer an die tafel ὁ καρπός, τοῦ καρποῦ usw., dann wurde I 1—13 repetiert, I 14—21 gelesen und übersetzt, endlich vom ersten deutschen stücke der erste satz von einem schüler an die tafel geschrieben.

Aufgabe: decliniere und conjugiere in der kladde ὁ ἀδελφός, ἦλθον, ἔχω, versuche ins griechische zu übersetzen 1, 2 und 3.

Lect. 4. nach besichtigung der kladden liesz der lehrer 1, 1—9 von schülern an die tafel schreiben und von schülern corrigieren. dabei wurden die schüler mit den vocabeln auf s. 1—3 vertraut gemacht, damit sie künftig im stande wären sich dort zurechtzufinden; denn nur die möglichkeit des schnellen auffindens, nicht ein geflissentliches auswendiglernen wird mit dieser zusammenstellung beabsichtigt. sehr viel freude machte es den schülern, fragen und antworten zu bilden.

Aufgabe: übersetze in die kladde 1, 10—15.

Lect. 5. nach besichtigung der kladden liesz der lehrer zum ersten male die grammatik[6] aufschlagen; es wurden gelesen und besprochen die abschnitte: alphabet, diphthonge, spiritus, interpunction, betonung.

Aufgabe: lerne das alphabet; repetiere die regeln der betonung; decliniere in der kladde ὁ κῆπος.

Lect. 6. zuerst wurden 1, 10—15 (aufgabe der vorletzten stunde) von schülern griechisch an die tafel geschrieben und von schülern corrigiert, dabei die regeln der betonung und die benennungen oxytona usw. geübt, dann stück II aus dem griechischen ins deutsche übersetzt; unbekannte vocabeln konnten die schüler nun selbst im alphabetisch geordneten verzeichnisse der masculina auf οc auffinden, da das alphabet gelernt war.

Aufgabe: übersetze in die kladde 2, 1—6.

Lect. 7. die aufgegebenen sätze 2, 1—6 wurden von schülern an die tafel geschrieben und von schülern corrigiert; während dieser

[6] im jahre 1880 berichtete der Salzburger gymnasiallehrer Feichtinger: 'mir sind zwei concrete fälle bekannt, dasz beim beginn der dritten classe bis in den november hinein die ersten capitel aus Curtius dociert und z. b. betonungs- und contractionsübungen an unbekannten wörtern angestellt wurden, bevor einmal die erste declination an die reihe kam.' ist es in dieser beziehung in Österreich besser geworden? ich zweifle. der Nikolsburger gymnasiallehrer dr. Lauczizky schrieb noch 1886 (im supplementhefte der österr. gymn.-zeitschrift): 'die ersten wochen des schuljahres vergehen mit der einübung der griech. schrift, der einprägung der lesezeichen und der wichtigsten accentgesetze, so dasz fast ein zehntel des schuljahres verläuft, bevor man zu der eigentlichen flexionslehre übergehen kann.' sogar noch im jahre 1888 hält der Wiener gymnasiallehrer dr. Scheindler (methodik des gramm. unterrichts im griechischen) fünf stunden für nötig, um an unbekannten wörtern lesen und accentuieren zu lassen, ehe er in der sechsten stunde zur declination des artikels und zwar zunächst des artikels allein übergeht.

zeit gieng der lehrer in der classe umher und besichtigte die kladden. dann wurden 2, 7—12 ebenfalls von schülern an die tafel geschrieben, endlich das ganze stück III mündlich übersetzt.

Aufgabe: übersetze in die kladde 3, 1—7; lerne die vocabeln ἄγγελος — ἔριφος.

Lect. 8. zuerst wurden 3, 1—7 in gewohnter weise an der tafel durchgegangen, dann von schülern an der tafel decliniert die vier verschiedenartig accentuierten masculina ὁ ἀγρός, ὁ δοῦλος, ὁ ἵππος, ὁ ἄγγελος, darauf im verzeichnisse ἑταῖρος — λοιμός gelesen und nach ihrer accentuation benannt, endlich vom lehrer an die tafel geschrieben τὸ δῶρον, τοῦ δώρου usw.

Aufgabe: übersetze in die kladde 3, 8—13, decliniere schriftlich die beiden neutra τὸ μῆλον und τὸ παιδίον.

Die masculina der zweiten declination waren absolviert.

Lect. 9. zuerst wurden 3, 8—13 an der tafel durchgegangen, dann das ganze stück IV und auch noch 4, 1—11 mündlich übersetzt. die declination der neutra machte natürlich gar keine schwierigkeiten; es handelte sich nur darum, die unbekannten vocabeln im verzeichnisse aufzufinden.

Aufgabe: übersetze in die kladde 4, 1—11.

Lect. 10. die sätze 4, 1—11 wurden an der tafel durchgegangen; der lehrer machte dabei aufmerksam auf die nicht accentuierten wörter ἐστιν, εἰσιν, μοι, με, jedoch wurde von den gesetzen der enklisis noch nicht gesprochen.

Aufgabe: decliniere schriftlich ἄντρον, ἆθλον, δάκρυον, ἱερόν; übersetze in die kladde 4, 13—15, lerne die voc. ἑταῖρος — λοιμός.

Lect. 11. nach überhörung der vocabeln wurden zunächst die aufgegebenen 4, 13—15, dann 5, 1—4 an der tafel durchgegangen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 5, 1—4, lerne die voc. ἆθλον — δικαστήριον; bereite stück V zum mündlichen übersetzen vor.

Lect. 12. nach überhörung der vocabeln wurden zuerst sämtliche sätze von V mündlich übersetzt, dann 5, 1—4 in gewohnter weise an der tafel durchgegangen; endlich vom lehrer an die tafel geschrieben ἡ οἰκία, τῆς οἰκίας usw.

Aufgabe: übersetze in die kladde 5, 5—11; decliniere schriftlich ἡ θυσία, lerne die voc. ἀγορά — γέφυρα.

Die neutra der zweiten declination waren absolviert.

Lect. 13. die aufgegebenen sätze wurden heute nur vorgelesen, dann wurden die aufgegebenen vocabeln überhört und die folgenden feminina ἐκκλησία — ὠφέλεια gelesen und einige davon durchdecliniert, endlich die sätze 6, 1—8 an die tafel und in die kladden geschrieben.

Aufgabe: übersetze in die kladde 5, 12—14, lerne die voc. ζημία — παιδεία, bereite stück VI zum mündlichen übersetzen vor.

Lect. 14. zuerst wurden 5, 12—14 an der tafel durchgegangen, dann IV und V (also die neutra auf ον) repetiert, endlich VI (feminina auf α, ας) übersetzt und dabei mehrere feminina durchdecliniert.

Aufgabe: decliniere schriftlich ὁ στέφανος, ὁ ποταμός, ὁ κῆπος — ἡ σφαῖρα, ἡ σκιά, ἡ ἱέρεια — τὸ πρόβατον, τὸ ἱερόν, τὸ πλοῖον; lerne die voc. ἐκκλησία — εὐτυχία.

Lect. 15. erstes exercitium: sätze aus den stücken 1—5 (also 2e decl. masc. und neutra) wurden auf ein besonderes blatt übersetzt; aufsuchen der vocabeln im übungsbuche war gestattet, aufschlagen der grammatik und der kladde dagegen verboten. da sämtliche sätze in den vorhergehenden stunden schon an der tafel durchgegangen waren, so bestand die arbeit nur in reproduction, nicht in neuen combinationen. die langsamsten schüler hatten 6 sätze, einige der neuen schüler sogar 12 und 13, einige der zweijährigen bis zu 18 sätzen übersetzt.

Aufgabe: bereite stück VII zum mündlichen übersetzen vor; lerne die voc. σάκος — χρυσός.

Lect. 16. die 10 ersten sätze des exercitiums wurden von den schülern an die tafel und in die kladden geschrieben, dann erst das corrigierte exercitium zurückgegeben. darauf schrieb der lehrer die declination von μάχη und νίκη an die tafel und liesz VII 1—6 mündlich übersetzen.

Aufgabe: schreibe die durchgesprochenen 10 sätze des exercitiums in das heft, lerne voc. ἀγέλη — δάφνη, übersetze in die kladde 7, 1—5.

Lect. 17. nach überhörung der vocabeln wurden 7, 1—5 an der tafel, VII 7—12 mündlich, dann 7, 6—11 wieder an der tafel und VIII wieder mündlich durchgegangen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 8, 1—8, lerne voc. διατριβή — κρήνη.

Lect. 18. nach besprechung der emendata und überhörung der voc. wurden 8, 1—12 an der tafel durchgegangen, dann in der grammatik die abschnitte von der enklisis und vom accente in der declination gelesen und besprochen.

Aufgabe: lerne voc. κώμη — σκηνή; bereite IX zum mündlichen übersetzen vor.

Lect. 19. nach überhörung der voc. wurden IX mündlich, 7, 12—15 und 9, 7—10 an der tafel durchgegangen.

Aufgabe: lerne voc. Σπάρτη — ψυχή, übersetze in die kladde 9, 1—6.

Lect. 20. nach überhörung der voc. wurden 9, 1—10 an der tafel durchgegangen, dann die decl. der adjectiva δίκαιος und πιστός vom lehrer an die tafel, von den schülern in die kladden geschrieben.

Aufgabe: decliniere schriftlich ἄγριος und δεξιός, lerne voc. ἄγριος — θαυμάσιος, übersetze in die kladde 10, 1—3.

Die feminina auf α, αϲ und η, ηϲ waren absolviert.

Lect. 21. es wurden X (adjectiva auf οϲ) mündlich übersetzt, 10, 1—4 an die tafel geschrieben und übungen im declinieren von substantiven mit vorgesetzten adjectiven angestellt.

Aufgabe: decliniere schriftlich ὁ φοβερὸϲ λύκοϲ, ἡ πιϲτὴ δούλη, ἡ λευκὴ πέτρα, lerne voc. θεῖοϲ — παλαιόϲ, übersetze in die kladde 10, 5—7.

Lect. 22. nach überhörung der vocabeln wurden X und 10, 1—4 mündlich repetiert, 10, 5—7 an der tafel durchgegangen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 10, 8—13, lerne voc. παντοῖοϲ — ψυχρόϲ und πενία — ὠφέλεια.

Lect. 23. nach überhörung der voc. wurden 10, 8—13 an der tafel, XI und 11 mündlich durchgegangen.

Aufgabe: decliniere schriftlich ἡ ποικίλη ϲφαῖρα und ὁ θεῖοϲ χρηϲμόϲ, lerne voc. ἆθλον — χωρίον.

Lect. 24. zweites exercitium: sätze über 1e decl. und adjectiva auf οϲ, nemlich 9, 1—6 und 11, 1 ff. die geringste zahl der geschriebenen sätze war wieder 6, die gröste bei den neuen schülern 12.

Aufgabe: decliniere schriftlich ὁ ἀγαθὸϲ πολίτηϲ (schreibe πολίτηϲ aus der grammatik ab); übersetze in die kladde 12, 1—5.

Lect. 25. sämtliche sätze von 11 wurden an der tafel durchgegangen und in die kladden geschrieben, dann erst das corrigierte exercitium zurückgegeben; schlieszlich wurden 12, 1—5 aus den kladden vorgelesen.

Aufgabe: schreibe 11 in das heft; decliniere schriftlich ὁ ἀνδρεῖοϲ ναύτηϲ.

Die adjectiva auf οϲ waren absolviert.

Lect. 26. zuerst wurden 12, 6—10 an der tafel, dann XIII mündlich übersetzt und dabei die masculina der 1n decl. besprochen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 13, 1—8.

Lect. 27. zuerst wurden 12, 1—8 an der tafel durchgegangen, dann mündliche declinationsübungen angestellt.

Aufgabe: decliniere schriftlich ἡ πικρὰ ῥίζα und ἡ εὔτακτοϲ ϲτρατιά, übersetze in die kladde 13, 9—13.

Lect. 28. nach controlierung der aufgaben wurden im verzeichnis die vocabeln ἅμαξα — τράπεζα, ἄμπελοϲ — χερϲόνηϲοϲ, ἄβατοϲ — ἥϲυχοϲ gelesen und besprochen, endlich XIV vollständig übersetzt.

Aufgabe: decliniere schriftlich ἡ ἀθάνατοϲ ψυχή, ἡ ἥϲυχοϲ θάλαττα, ἡ ϲτενὴ ὁδόϲ, ὁ πιϲτὸϲ ταμίαϲ; lerne auswendig die feminina auf οϲ.

Lect. 29. nach überhörung der voc. wurden die aufgegebenen wortverbindungen von schülern an der tafel decliniert, während der lehrer die kladden besichtigte; dann wurden 14 und XV 1—5 mündlich übersetzt.

Aufgabe: übersetze in die kladde 14, 1—7; lerne voc. ἅμαξα — τράπεζα.

Lect. 30. nach überhörung der voc. wurden sämtliche sätze von 14 an der tafel und XV mündlich durchgegangen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 15, 1—6, lerne voc. πολίτης — τοξότης, νεανίας, ταμίας.

Lect. 31. nach überhörung der voc. wurden 15, 1—6 an die tafel geschrieben, dann gieng der lehrer zur declination von οὗτος über, schrieb sie an die tafel, liesz sie in die kladde schreiben und begann sie mündlich einzuüben.

Aufgabe: übersetze in die kladde 15, 7—11; lerne οὗτος.

Lect. 32. zuerst wurden 15, 7—11 an die tafel geschrieben, dann XVI mündlich übersetzt, endlich substantiva in verbindung mit οὗτος mündlich decliniert.

Aufgabe: übersetze in die kladde 16, 1—6, lerne voc. ἄβατος — ἥσυχος.

Lect. 33. nach controlierung der aufgaben wurden in der grammatik die abschnitte von den contrah. subst. und adj. der 2n und 1n decl. und der 2n attischen decl. gelesen und besprochen, dann im übungsbuche die vocabeln νοῦς — ὑμέτερος gelesen, endlich XVII[7] übersetzt (das darin vorkommende οὗτος war schon in den zwei vorhergehenden lectionen geübt worden).

Aufgabe: decliniere schriftlich ὁ χρυσοῦς νεώς und ἡ ἵλεως δέσποινα, übersetze in die kladde 17, 1—4, lerne voc. ἀργυροῦς — ἔμπλεως.

Lect. 34. zuerst wurden sämtliche sätze von 17 an die tafel geschrieben, dann XVII repetiert, endlich auch XVIII mündlich übersetzt; dabei wurden die pronomina ὅδε, ὅς und αὐτός besprochen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 18.

Lect. 35. zuerst wurde 18 an der tafel, dann XIX mündlich durchgegangen.

Aufgabe: repetiere in der grammatik die declination der contracta, die 2e att. decl. und die decl. von οὗτος, lerne voc. νοῦς — ὑμέτερος.

Lect. 36. drittes exercitium: sätze über alle möglichen formen der 2n und 1n decl., nemlich 16, 8—12. 17, 1—3. 18, 4—5. 19, 1 ff. die classe war nunmehr schon so zusammengearbeitet, dasz die neuen und die alten schüler sich wenig mehr unterschieden; die langsamsten hatten 8, die flinkesten 11—14 sätze geschrieben.

Aufgabe: übersetze in die kladde 19, 7—10, repetiere voc. ἅμαξα — χερσόνησος und νοῦς — Ἑρμῆς.

Lect. 37. zuerst wurden 19, 7—10 an der tafel durchgegangen; dann gieng der lehrer zur dritten declination über, indem er ὁ κρατήρ und ὁ μήν an die tafel schrieb und von den schülern in die kladden schreiben liesz; endlich wurden XX 1—6 übersetzt, wobei der lehrer anleitung gab, wie man die betr. wörter der 3n decl. im verzeichnisse zu suchen habe (einteilung nach dem stammcharakter).

---

[7] hier kommt bereits ein geschichtchen von drei zeilen vor (die platane und die wanderer).

Aufgabe: decliniere schriftlich ὁ χρυcοῦc κρατήρ, ὁ λευκὴ αἴξ, ὁ ὑψηλὸc φοίνιξ, οὗτοc ὁ λιμήν.

Die zweite und erste declination (substantiva, adjectiva, pronomina) waren somit vollständig absolviert.

Lect. 38. zuerst wurden die aufgegebenen wortverbindungen von schülern an der tafel decliniert, dann XX 7—14 mündlich übersetzt, endlich aus XX sämtliche wörter 3r decl. nach den auslauten ρ, γκχ, βπ, ν in vier reihen an die tafel und in die kladde geschrieben.

Aufgabe: übersetze in die kladde 20, 1—2, lerne auswendig die in der kladde stehenden vier reihen von wörtern 3r decl.

Lect. 39. nach überhörung der voc. wurden zuerst 20, 1—14 an die tafel geschrieben, dann auch aus diesem stücke die wörter 3r decl. in vier reihen zusammengestellt.

Aufgabe: decliniere schriftlich οὗτοc ὁ λιμήν, ὁ ἀνδρεῖοc Θρᾷξ, ὁ φοινικοῦc χιτών; übersetze in die kladde 20, 3—6.

Lect. 40. zuerst wurde ὁ ἀνδρεῖοc Θρᾷξ von einem schüler an der tafel decliniert, dann dictierte der lehrer griechisch stück XX, besichtigte dabei herumgehend das geschriebene und liesz jeden satz vorlesen und ins deutsche übersetzen; endlich wurden sämtliche vocabeln von ἅλc bis Ποcειδῶν gelesen und fragen über einzelne casus darangeknüpft.

Aufgabe: übersetze in die kladde 20, 7—12; lerne voc. ἅλc — δαίμων.

Lect. 41. nach besichtigung der kladden wurden die ersten 11 sätze des dritten exercitiums (lect. 36) an der tafel durchgegangen und in die kladden geschrieben; dann das corrigierte exercitium zurückgegeben.

Aufgabe: schreibe satz 1—11 des exercitiums in das heft, lerne voc. δαίμων — Ποcειδῶν.

Lect. 42. zuerst wurden sämtliche stämme auf ντ an die tafel geschrieben und der dat. plur. von einem jeden gebildet, dann wurden die neuen verbalformen s. 17 des übungsbuches gelesen, nicht zum auswendiglernen, sondern nur damit sie der schüler zu finden wisse[8], endlich XXI und XXII[9] mündlich übersetzt und 21, 1—4 an die tafel geschrieben.

Aufgabe: übersetze in die kladde 21, 5—11, lerne voc. ἄρχων — ἱμάc.

Lect. 43. an der tafel wurden 20, 13—14 und 21, 5—11, mündlich XXIII durchgegangen.

---

[8] manche dieser verbalformen, die natürlich noch nicht erklärt wurden, prägten sich von selbst dem gedächtnisse ein, z. b. ἔcωcε, ἐκόcμηcε, ἐνίκηcε, μάχεται, da cῶcον und cωτήρ, κόcμοc, νίκη, μάχη bereits bekannt waren.

[9] vocabeln, die nur ein- bis zweimal im übungsbuche vorkommen, auch für das grammatische system ohne wert sind, habe ich gleich in fusznoten unter dem texte angegeben. hr. Stolz (Innsbruck) urteilt: 'diese die faulheit des schülers unterstützende anordnung musz in einer neuen auflage entschieden abgeändert werden.'

Aufgabe: decliniere schriftlich ἥδε ἡ κλίμαξ und οὗτος ὁ ἱμάς, übersetze in die kladde 22, 1—5.

Lect. 44. zuerst wurde die reinschrift des exercitiums (lect. 41) besprochen, dann 22, 1—5 an die tafel geschrieben, hierauf XXIV mündlich übersetzt und einige der darin vorkommenden wörter 3r decl. durchdecliniert, endlich noch 22, 6—9 mündlich übersetzt.

Aufgabe: übersetze in die kladde 22, 6—9 und decliniere schriftlich ἐκεῖνος ὁ καινὸς ζωστήρ.

Lect. 45. zuerst wurden 22, 6—9 an der tafel, dann 22, 10—11 und 23 mündlich durchgegangen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 24, 1—4; decliniere schriftlich αὕτη ἡ φλέψ und ὁ σὸς ὀδούς.

Lect. 46. zuerst wurden 24, 1—4 an der tafel, dann 24, 5—9 und XXV mündlich durchgegangen, hierauf im verzeichnisse die wörter ἅλς — γύψ gelesen und von vielen derselben einzelne casus gebildet.

Aufgabe: repetiere in der grammatik nach den dort stehenden paradigmen die decl. der stämme auf λ ρ ν ντ γ γγ κ χ β π.

Lect. 47. viertes exercitium: sätze über die 3e decl., nemlich 21, 1—7. 22, 7—11. 24, 1 ff. die zahl der gelieferten sätze differierte von 8—21, die meisten hatten 12 geliefert; von 28 anwesenden schülern hatte nur einer ungenügend geschrieben (in 8 sätzen 15 fehler); von den neuen schülern hatten mehrere in 13 sätzen nur 5 fehler.

Aufgabe: lerne voc. αἴξ — γύψ.

Lect. 48. nach überhörung der vocabeln wurden im verzeichnisse die stämme auf δ τ θ von Ἀρκάς bis γάλα gelesen und der dat. plur. von ihnen gebildet, dann wurden XXVI und XXVII mündlich übersetzt und 26, 1—4 an die tafel geschrieben.

Aufgabe: übersetze in die kladde 26, 5—8, lerne voc. Ἀρκάς — φυγάς und ἄγαλμα — κτῆμα.

Lect. 49. das exercitium wurde corrigiert zurückgegeben, aber diesmal nicht besprochen; dann wurden 26, 5—10 und 27 mündlich durchgegangen, endlich in der grammatik gelesen die vorbemerkungen zur 3n decl., die regeln von nom. sing. und voc. sing. der 3n decl. und die dazu gehörigen lautregeln.

Aufgabe: lerne auswendig den gen. plur. von παῖς, οὖς, δᾴς, Τρώς, ferner die vocativformen δαῖμον, ῥῆτορ, Αἶαν, Ἄρτεμι, ὄρνι, παῖ, endlich die vocabeln κτῆμα — χρῆμα; schreibe das (nicht besprochene!) exercitium möglichst ohne fehler in das heft.

Lect. 50. nach überhörung der vocabeln wurden 26, 1—2 und 7—10, 27, 1—2 an die tafel geschrieben, dann XXVI repetiert und dabei von den vorkommenden wörtern der voc. sing. und der gen. plur. gebildet.

Aufgabe: übersetze in die kladde 27, 3—6, lerne voc. πούς — ὄρνις.

Lect. 51. die voc. wurden überhört, die aufgegebenen sätze vorgelesen; dann dictierte der lehrer griechisch XXVII in

die kladde und liesz es gleichzeitig an die tafel schreiben; endlich wurden XXVIII 1—4 übersetzt.

Aufgabe: übersetze in die kladde 27, 7—8 und 28, 1—2; lerne voc. χάρις — πένης.

Lect. 52. nach überhörung der vocabeln wurden 27, 7—10 und 28, 1—2 an die tafel geschrieben, dann mündlich XXVIII und 28, 3—10 übersetzt, endlich vom lehrer die decl. von πατήρ, μήτηρ, θυγάτηρ an der tafel entwickelt.

Aufgabe: übersetze in die kladde 28, 3—6, lerne die decl. von πατήρ, μήτηρ, θυγάτηρ, repetiere die voc. ἄγαλμα — κῦμα, lerne die voc. γέλως — γάλα.

Lect. 53. zuerst wurden die vocabeln und die decl. von πατήρ überhört, dann die decl. der adjectiva σώφρων, εὐδαίμων besprochen, dann die decl. von μέλας, εἷς, οὐδείς und πᾶς an der tafel durchgegangen, endlich die aufgegebenen sätze 28, 3—6 controliert.

Aufgabe: übersetze in die kladde 28, 7—9, decliniere schriftlich οὐδεὶς ῥήτωρ, πᾶς ὁ πούς, οὗτος ὁ εὐδαίμων γέρων.

Lect. 54. nach besichtigung der kladden liesz der lehrer die aufgegebenen wortverbindungen an der tafel declinieren, dann schrieb er selbst die decl. von τίς und unter ausführlicher besprechung die von γένος an, schlieszlich wurden XXIX und 29, 1—5 mündlich durchgegangen.

Aufgabe: decliniere schriftlich οὐδὲν μέρος, πᾶν τὸ τεῖχος, τίς φυγάς; übersetze in die kladde 29, 1—2; lerne voc. ἄλσος — εὖρος.

Lect. 55. zuerst wurden οὐδὲν μέρος, πᾶν τὸ τεῖχος, τοῦτο τὸ ὄρος an der tafel decliniert, dann sämtliche neutra auf ος gelesen, darauf mündlich übersetzt 29, 1—6, endlich vom lehrer an der tafel veranschaulicht die decl. von Θεμιστοκλῆς und von γέρας.

Aufgabe: übersetze in die kladde 29, 3—7; decliniere schriftlich ἓν ἔτος, οὗτος ὁ σώφρων νεανίας.

Lect. 56. an der tafel wurden 29, 1—7, mündlich 29, 8—10, XXX und 30 durchgenommen.

Aufgabe: decliniere schriftlich πᾶς ὁ λειμών und οὐδεὶς κόραξ, lerne voc. ἦθος — μέρος, repetiere die decl. von γένος, γέρας und Θεμιστοκλῆς.

Lect. 57. fünftes exercitium: sätze über die t- und die sigma-stämme der 3n decl., nemlich 30, 1—3. 27, 1—4. 28, 3—7. 29, 1 ff. dieses exercitium fiel den schülern schwerer als das vorige; es wurden durchschnittlich nur 10 sätze geliefert, auch mehr fehler gemacht.

Aufgabe: übersetze in die kladde 30, 4—8.

Lect. 58. die ersten 12 sätze des exercitiums wurden an die tafel und in die kladden geschrieben und eingehend besprochen.

Aufgabe: schreibe die durchgegangenen 12 sätze in das heft; lerne voc. μῆκος — Ἄργος.

Lect. 59. nach überhörung der voc. wurde XXXI mündlich übersetzt, dann besprach der lehrer die decl. von τις und liesz an der tafel und in den kladden declinieren ὄρος τι, τί γράμμα, οὐδεμία εἰκών, πᾶς ὁ ἱμάς.

Aufgabe: decliniere schriftl. οὐδεμία λαμπάς, οὐδὲν σκεῦος, τί πρᾶγμα, πρᾶγμά τι, repetiere voc. ἄλσος — κράνος.

Lect. 60. nach überhörung der voc. wurden 30, 4—8 (aufgabe aus lect. 57) an die tafel geschrieben, dann die aufgegebenen wortverbindungen an der tafel decliniert, XXX mündlich repetiert, endlich χαρίεις besprochen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 31, 1—4, decliniere schriftlich τὸ χαρίεν ἄλσος, ἐκεῖνο τὸ μέλαν στρῶμα; repetiere voc. μέγεθος — Ἄργος.

Lect. 61. nach besprechung der reinschrift des exercitiums, wurden die schriftlichen aufgaben an der tafel wiederholt, dann mündliche declinationsübungen mit den wörtern οὐδείς, εἷς, πᾶς, χαρίεις, τίς und τις angestellt, endlich der unterschied in der decl. von Ἡρακλῆς und Σωκράτης besprochen.

Aufgabe: decliniere schriftlich αὕτη ἡ καλὴ κλείς, übersetze in die kladde 31, 4—8, repetiere voc. ἄγαλμα — νόμισμα.

Lect. 62. zunächst wurden 31, 4—8 an der tafel, dann 31, 9—11, XXXII und 32 mündlich durchgegangen.

Lect. 63 (an demselben tage wie lect. 62, vertretung für einen fehlenden lehrer). in den ersten 35 minuten übersetzten die schüler in die kladden 31, 9—11 und 32 (so weit jeder kam); in den letzten minuten besprach der lehrer die declination von εὐγενής, πόλις und γλυκύς.

Aufgabe: decliniere schriftlich ὁ ψευδὴς λόγος, ἡ μακρὰ τάξις, τὸ ὀξὺ ξίφος, τὸ ἐκπρεπὲς γέρας.

Lect. 64. die aufgegebenen wortverbindungen wurden von schülern an der tafel decliniert, dann vom lehrer die decl. von βοῦς, γραῦς, ἱππεύς und ἰχθύς an der tafel veranschaulicht; hierauf wurden sämtliche voc. von ἀκριβής — γραῦς gelesen, auch noch XXXIII 1—2 übersetzt.

Aufgabe: decliniere schriftlich ἡ μέλαινα βοῦς, τὸ γλυκὺ μέλα und ὁ θρασὺς ἱππεύς, lerne voc. ἁλιεύς — Δωριεύς.

Lect. 65. nach besichtigung der kladden und überhörung der voc. wurden die aufgegebenen wortverbindungen an der tafel decliniert, dann XXXIII mündlich und 33, 1—7 an der tafel durchgegangen.

Aufgabe: decliniere schriftlich ὁ ἀναιδὴς παῖς, ὁ ἀτυχὴς γέρων, übersetze in die kladde 34, 1—3, lerne voc. ἀπόκρισις — φύσις.

Lect. 66. zuerst wurden 33, 8—10 und 34, 1—3 an die tafel geschrieben, dann in der grammatik gelesen die abschnitte von πατήρ und von den sigmastämmen.

Aufgabe: übersetze schriftlich 34, 4—9, lerne voc. ἀπόκρισις — σῦς.

Lect. 67. nach überhörung der voc. wurden in der grammatik gelesen die abschnitte von den vocalstämmen der 3n decl., dann an die tafel geschrieben die sätze, welche in der 63n lect. in die kladde geschrieben worden waren.

Aufgabe: schreibe diese sätze in das heft.

Lect. 68. zuerst wurden 34, 4—11 an die tafel geschrieben, dann XXXIV mündlich durchgenommen, dabei auf den unterschied von ἔριν und ἐλπίδα geachtet, endlich die decl. von τρεῖς und τέσσαρες (letzteres war schon seit lect. 37 eingeübt) an der tafel neben einander gestellt.

Aufgabe: decliniere schriftlich ὁ αὐτὸς πέλεκυς, οὗτος ὁ μάντις, τρεῖς νύκτες, übersetze in die kladde 35, 1—3.

Lect. 69. zuerst wurde die aufgabe an der tafel wiederholt, dann XXXV mündlich durchgenommen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 35, 4—7, lerne voc. ἀκριβής — τριήρης.

Lect. 70. nach überhörung der voc. wurden 35, 4—10 an der tafel, XXXVI mündlich, 36, 1—4 wieder an der tafel durchgegangen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 36, 5—11.

Lect. 71. an der tafel wurden 36, 5—11, mündlich XXXVI wiederholt und manigfaltige declinationsübungen daran geknüpft.

Aufgabe: decliniere schriftlich τὸ εὐρὺ ἅρμα, πᾶσα ἡ τάξις, ὁ βραχὺς ἱμάς, ὁ ἀφυὴς ἱππεύς.

Die dritte declination (substantiva, adjectiva, pronomina, zahlwörter) war somit absolviert (excl. πειθώ).

Lect. 72. sechstes exercitium: sätze über die sigmastämme und die vocalstämme, nemlich 33, 7—10. 34, 6—8. 35, 1 ff. von 29 anwesenden schülern hatten 13 die censur 4 und 5, 9 die censur 3[10], 7 eine censur unter 3; im durchschnitt hatte man 10—11 sätze (einer 6, einer 18) geschrieben.

Aufgabe: decl. schriftlich ὁ αὐτὸς ἀνήρ, ἡ ἀσθενὴς γυνή, πᾶσα ἡ ναῦς (die substantiva sind aus der grammatik abzuschreiben).

Lect. 73. es wurden in der grammatik die abschnitte πειθώ und subst. anomala gelesen und besprochen.

Aufgabe: lerne die decl. von ἀνήρ, γυνή, υἱός, κύων, ναῦς, bereite XXXVII zum mündlichen übersetzen vor.

Lect. 74. es wurden die ersten 12 sätze des exercitiums an der tafel durchgegangen

Aufgabe: schreibe diese sätze in das heft.

Lect. 75. die sätze von XXXVII wurden mündlich, die von 37 an der tafel durchgegangen.

Aufgabe: lerne aus der grammatik die decl. von μέγας und πολύς, repetiere ἀνήρ, γυνή, υἱός, κύων, ναῦς, übersetze in die kladde 38, 1—3.

---

[10] 3 = genügend, 4 = gut, 5 = vorzüglich.

Lect. 76. zuerst wurden XXXVIII mündlich, dann 38, 1—3 an der tafel durchgegangen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 38, 4—8.

Lect. 77. zuerst wurden 38, 4—8 von schülern an die tafel geschrieben, dann dictierte der lehrer griechisch XXXVII.

Aufgabe: decliniere schriftlich ὁ μέγας κύων, τὸ ὀξὺ κέρας, ἡ μεγάλη τριήρης, übersetze in die kladde 39, 1—2.

Lect. 78. nach besichtigung der kladden wurden 39, 1—2 an die tafel geschrieben, dann XXXXIX mündlich durchgenommen, dann die erste hälfte von XXXVIII griechisch dictiert.

Aufgabe: übersetze in die kladde 39, 3—9.

Lect. 79. zuerst wurden 39, 3—9 an die tafel geschrieben, dann 37 und 38 mündlich repetiert.

Aufgabe: übersetze in die kladde 40, 1—4.

Lect. 80. zuerst wurden 40, 1—4 an der tafel, dann XL mündlich durchgegangen, endlich eine repetition der subst. anomala angestellt.

Aufgabe: übersetze in die kladde 40, 5—9.

Lect. 81. zuerst wurden 40, 5—9 an der tafel durchgegangen; dann schrieb der lehrer die pron. pers.[11] und poss. der 1n und 2n person an die tafel; hierauf wurden sämtliche sätze von XLI übersetzt und im anschlusz hieran auch andere pronominalformen (ἑαυτῶν, ἀλλήλων, ὅστις) kurz besprochen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 41, 1—4.

Die unregelmäszige declination sowohl der substantiva als auch der adjectiva war somit absolviert.

Lect. 82. zunächst wurden 41, 1—4, dann 41, 5—9 an die tafel geschrieben, dann in der grammatik die abschnitte vom pron. pers. und poss. der 1n und 2n person und von αὐτός gelesen, endlich von den auf s. 36 des übungsbuches angeführten substantiven γείτων — γυνή der acc. sing. und der dat. plur. an die tafel geschrieben.

Aufgabe: schreibe in die kladde von χρυσῆ — υἱός den acc. sing. und den dat. plur.

Lect. 83. zuerst wurden von χρυσῆ — υἱός nicht nur der acc. sing. und dat. plur., sondern auch der gen. plur. geschrieben, dann XLI und 41 (pronomina) mündlich repetiert.

Aufgabe: schreibe in die kladde von πούς — Ἄρτεμις den acc. sing. und dat. plur.

Lect. 84. zuerst wurden von πούς — Ἄρτεμις acc. sing., dat. plur., gen. plur. an die tafel geschrieben, dann XLI und 41 zum zweiten male mündlich repetiert.

Aufgabe für die weihnachtsferien: schreibe in die kladde von δεῖπνον — σάλπιγξ acc. sing., dat. plur., nom. plur., gen. plur.

[11] μοι und με waren den schülern längst geläufig aus den redensarten δός μοι, σῶσόν με, πόρισόν μοι, κάλεσόν μοι.

(schlusz folgt.)

Moskau. Ernst Koch.

55.

SCHWEDENS ERFAHRUNGEN MIT SEINER EINHEITS-SCHULE UND DEREN SPRACHENFOLGE.

Als ich im vorigen jahre eine umfangreichere broschüre über 'das höhere schulwesen Schwedens und dessen reform im modernen sinne' veröffentlichte, galt es mir nicht sowohl, abstract-gelehrter wiszbegierde neue nahrung zu bieten, als vielmehr, dem was ich im schwedischen schulwesen gutes kennen gelernt hatte, zu praktischem einflusse auf unsere deutschen verhältnisse zu verhelfen.

Obenan stand mir in dieser beziehung das muster, welches uns Schweden mit seiner, umfassender als bei uns entwickelten einheitsschule und der sprachenfolge, auf die dieselbe begründet ist, aufgestellt hat.

Während wir nemlich nur eine einheitsschule besitzen, die sich als gemeinschaftlicher dreijähriger unterbau für die sechs folgenden jahrescurse des gymnasiums und des realgymnasiums darstellt, die gleichzeitige vorbereitung für real- und oberrealschule dagegen noch ausschlieszt, bietet die schwedische einheitsschule, ebenfalls drei jahre umfassend, eine gemeinschaftliche vorbereitung für die weiteren curse aller drei schularten, und setzt sich überdies in allem wesentlichen noch zwei weitere jahre fort: nur darin, dasz er vom lateinunterricht befreit ist[1], unterscheidet sich der tertianer der realschule vom realgymnasiasten und gymnasiasten — allen andern unterricht genieszen sie gemeinschaftlich. erst in untersecunda bringt der hier einsetzende griechische unterricht eine scheidung auch innerhalb der gymnasialen schülergruppe hervor, so dasz von nun ab, aber auch erst von nun ab die einen (mit griechisch) als gymnasiasten, die andern (mit englisch und sonst höchst unwesentlich verändertem stundenplan) als realgymnasiasten erscheinen.

Die sprachenfolge, welche diese so weit greifende einheitsschule ermöglicht hat — der sprachunterricht ist ja der alleinige störenfried, der immer und immer wieder hindernd in die verwirklichung der an sich so einfachen idee der einheitsschule eingreift — ist die nachstehende: VI—IV deutsch, darauf in IIIB die realschüler: englisch, die gymnasiasten: lateinisch; in IIIA setzt für beide gruppen französisch ein, und in IIB scheiden sich diejenigen gymnasiasten, die sich von nun ab am griechischen unterricht beteiligen, von denjenigen (realgymnasiasten), welche anstatt dessen lieber englisch nehmen. auf das grundlegende deutsch folgt also entweder englisch, französisch, oder latein, französisch, griechisch, oder latein, französisch, englisch.

Am wichtigsten unter diesen verschiedenen einrichtungen für die beurteilung der brennenden deutschen schulfrage ist zweifellos

---

[1] anstatt dessen genieszt er ebenso viel stunden englischen unterricht.

die eine hauptthatsache, dasz man in Schweden (seit 1873) dem beginn des lateinischen unterrichts einen dreijährigen umfänglichen (wöchentlich 6—7 stunden) unterricht in einer modernen sprache vorausschickt.

Dies eben wollte ich nun mit meinem erwähnten berichte auch für unsere deutschen lehrpläne empfehlen und freute mich, damit insofern doch keine völlig neue und fremdartige idee in unsere schulreformfrage hineinzutragen, als ja schon Ostendorf in demselben jahre 1873 energisch befürwortet hatte, man solle den fremdsprachlichen unterricht der gymnasialen anstalten mit französisch beginnen und erst danach latein folgen lassen. seitdem haben sich gerade in jüngster zeit mehrfache und hoch achtungswerte stimmen für den gleichen unterrichtsplan erhoben. director Völcker veröffentlichte im j. 1887 sein ebenso überzeugendes wie gründliches buch 'die reform des höheren schulwesens' (Berlin, Julius Springer), welches bereits auf dem titel ankündigt, dasz seine ausführungen sich völlig auf dem boden der Ostendorfschen these stellen (vgl. was verf. nachdem auch in dieser zeitschrift s. 231—238 des gegenwärtigen bandes gesagt hat). L. Vieweger empfahl in seiner schrift 'das einheitsgymnasium' (Danzig, L. Saunier, 1887) das englische als grundlegende sprache. prof. Gilbert erklärte als vertreter des kgl. sächs. unterrichtsministeriums auf dem handfertigkeitscongresse zu Dresden (am 11 febr. d. j.), dasz er den plan, mit einer modernen sprache zu beginnen, latein aber erst in III B, griechisch in II B (oder II A) eintreten zu lassen, sehr wohl für discutabel halte. director Lattmann, dem gewis niemand den ersten rang unter den lateinischen schulgrammatikern streitig machen kann, spricht sich im letzten osterprogramm (Clausthal 1888) gleichfalls dafür aus, dasz man in VI mit französisch anfangen müsse und latein erst an zweiter stelle zu folgen habe. prof. E. Stengel verfocht erst kürzlich in einem am 20 märz d. j. vor dem realschulmännerverein zu Wiesbaden gehaltenen vortrage das nemliche programm, während sein Marburger amtsgenosse prof. W. Vietor schon vor jahren für die sprachenfolge 'englisch — französisch — lateinisch' eintrat.

Nachdem sich so sichtlich zahl wie gewicht der stimmen, die sich für beginn mit einer modernen sprache erklären, rasch vermehrt hat, halte ich mich, gewissermaszen als natürlicher referent für Schweden, um so mehr gedrungen, verschiedene ausführungen von prof. Uhlig-Heidelberg zu berichtigen bzw. zu beleuchten, in denen derselbe, ein warmer anhänger der Hornemannschen einheitsschule, bei gelegenheit eines vortrages in der pädagogischen section des Züricher philologentages (s. anm. 2) den praktischen erfolg der schwedischen einheitsschule, die ja auf der zugrundelegung einer modernen sprache (deutsch) basiert ist, mehr oder weniger bemängelte.

Prof. Uhlig hatte nemlich kurz vorher Schweden (und Norwegen) besucht und war bei seinem vielfältigen verkehr mit prakti-

schen schulmännern betreffs der dortigen einheitsschule und sprachenfolge zu nachstehenden urteilen gekommen, die übrigens, seiner aussage zufolge, zugleich diejenigen der mehrzahl seiner gewährsmänner seien:

1) es hat sich in der praxis nicht als zweckmäszig erwiesen, den fremdsprachlichen unterricht mit dem deutschen anzufangen;

2) die hinaufschiebung des lateinischen anfangsunterrichts nach IIIB, die des griechischen nach IIB hat eine ungebührliche einschränkung der lectüre zur folge gehabt, so dasz der jüngling als erinnerung an den classischen unterricht nur die vorstellung von viel grammatischer plackerei und sehr wenig litterarischem genusz aus der schule hinwegnimmt;

3) dies ist der grund zu der starken verstimmung, die in Schweden gegen den classischen unterricht herscht und die wahrscheinlich nicht nur zu dessen weiterer beschränkung, sondern sogar zu seiner völligen abschaffung führen dürfte;

4) der versuch der regierung, dem lateinischen unterricht durch einen den kammern kürzlich vorgelegten entwurf von neuem eine etwas gröszere ausdehnung zu geben, hat jedenfalls sehr wenig aussicht auf erfolg;

5) vielleicht aber tritt, wenn erst die gegenwärtige entwicklung mit der vollständigen beseitigung der alten sprachen aus dem höhern schulunterricht zu ende gelaufen ist, in späterer zeit eine reaction ein.[2]

Zu behauptung 1) bemerke ich folgendes. schon vor langen jahren gab der schöpfer des heutigen höhern schulwesens in Dänemark, der weit über die grenzen seines engern vaterlandes hinaus berühmte Lateiner Madvig, nachstehendes votum ab: 'indem ich überhaupt die sogenannte gedankengymnastik, welche im sprachunterricht liegen soll, auf ein bestimmtes masz einschränke, habe ich mich niemals überzeugen können, dasz irgend eine besondere sprache durch ihre eignen sprachlichen eigenschaften ganz vorzugsweise und vor andern sprachen für diese gedankengymnastik notwendig und dadurch unbedingt zu einem platz in der schule berechtigt sein sollte', und im j. 1881 bestätigte er auf eine anfrage des grafen Posse (Schweden), dasz er noch immer und unerschütterlich auf diesem standpunkte stehe. damals aber bestanden in Dänemark die unter seinem einflusse abgefaszten neuen lehrpläne, welche dem in IIIB eintretenden latein nicht nur eine, sondern zwei moderne sprachen (deutsch und französisch) voranschicken, bereits seit 10 vollen jahren, und so lange hatte er die praktische wirkung der genannten sprachenfolge unmittelbar unter seinen augen beobachten können, noch dazu als chef des höhern unterrichtswesens, dem von allen seiten und von schulmännern jeder gesinnung berichte einliefen!

In Schweden wurde die gegenwärtige sprachenfolge mit deutsch

---

[2] vgl. diese jahrb. 1888 s. 131 und zeitschr. f. d. gymn.-wes. 1888 s. 254—255 (berichte über die Züricher philologenversammlung).

als grundlegender sprache in VI—IV im j. 1873 eingeführt — wie man begreifen kann, unter lautem protest weitaus der mehrzahl aller lehrer. aber schon auf der lehrerversammlung zu Jönköping im j. 1875 erklärten mehrere lateinlehrer, dasz sie erstaunt seien, wie gute ergebnisse der deutsche vorunterricht erziele, und auf der lehrerversammlung zu Gefle (1878) gestand einer der tüchtigsten schwedischen schulmänner, der im reichstag von 1873 die erhebung des deutschen zur grundlegenden fremdsprache aufs nachdrücklichste bekämpft hatte, dasz 'seiner erfahrung zufolge' das deutsche gleich gute resultate liefere wie früher das latein. im j. 1887 aber, demselben jahre, wo prof. Uhlig seine pädagogische nordlandsfahrt ausführte, hielt sich Axel Drake, einer von Schwedens namhaftesten pädagogen, zu folgender erklärung berechtigt: 'dasz das deutsche sich recht wohl dazu eignet, als grundlegende sprache zu dienen, scheint man jetzt ziemlich begriffen zu haben. und wenn sich auch noch viele von den alten anschauungen nicht haben befreien können, so sehen doch immerhin gegenwärtig die meisten ein, dasz man mit hilfe dieser sprache die grammatischen grundbegriffe weit leichter und mit sehr viel geringerem zeitverlust einüben kann, als wenn man mit dem lateinischen beginnt' (ett inlägg in undervisningsfrågan s. 83. 84). und selbst der warme verteidiger des classischen unterrichts, der hochangesehene rector R. Törnebladh (mitglied des kgl. unterrichtsausschusses von 1882/84) erklärte in einer ungefähr gleichzeitig erschienenen schrift (i skolfrågan s. 74), dasz — freilich nicht sowohl aus theoretischen als vielmehr aus praktischen gründen — eine wiedereinführung des latein in die drei untersten classen überhaupt gar nicht mehr in frage komme. Julius af Sillén (oberlehrer für classische sprachen am gymnasium zu Strengnäs) aber spricht sich in einer kürzlich erschienenen, feinstes psychologisches verständnis bekundenden schrift auch theoretisch auf das entschiedenste gegen ein besonderes anrecht des lateinischen auf die stellung einer 'grundlegenden' sprache aus (latinet i skolan s. 29).

Dasz hierneben noch viel lehrer 'sich von den alten anschauungen nicht haben befreien können' — um mit Axel Drake zu reden — weisz ich sehr wohl. die stark reactionäre haltung des lehrertages von Örebro (1881) wie die debatten der directorenversammlung zu Stockholm (1884) liefern hierfür ausreichende beweise. dem kenner der schwedischen schulverhältnisse ist aber auch nichts natürlicher als diese erscheinung. vor dem j. 1873 wurde das deutsche an den schwedischen anstalten etwa in der weise behandelt, wie es von seiten unserer maîtres de langue geschah, nur dasz die lehrenden schulmänner zumeist des deutschen ebenso wenig mächtig waren, wie die maîtres de langue ihre muttersprache gut beherschten. als man nun plötzlich das deutsche zur grundlegenden sprache erhob und seine stundenzahl erheblich vermehrte, wurde nicht nur eine

gröszere zahl mangelhaft vorbereiteter lehrer am unterricht beteiligt, sondern es wurde jetzt auch allen die aufgabe gestellt, den bisher so ganz anders geleiteten deutschen unterricht — eben wegen seiner 'grundlegenden' stellung — nunmehr nach dem muster des lateinischen auf grammatistische art zuzustutzen, sowie überdies den lehrern des lateinischen anheim gegeben, ihren lateinischen anfangsunterricht (in IIIB und A) auf den ihnen gewis meist nur sehr nebelhaft bekannten deutschen vorunterricht zu gründen. letzteres war vielleicht die schwerste forderung, und man darf sich wahrlich nicht wundern, wenn sicherlich die mehrzahl der betroffenen lehrer es vorzog, den deutschen vorunterricht einfach zu ignorieren, mit dem lateinischen unterricht ab ovo zu beginnen, als ob jener gar nicht voraufgegangen wäre, und im übrigen, behufs beruhigung des eignen gewissens, zu erklären, das deutsche eigne sich nicht als grundlegende sprache.[3]

Jedenfalls die ältere generation der im j. 1873 bereits im amte befindlichen lehrer musz also erst ausgestorben sein, bis der volle wert des deutschen als grundlegende sprache zu tage treten kann.

Das gibt aber doch keineswegs ein recht, die zweckmäszigkeit der reform von 1873 an sich anzufechten. eine jede reform pflegt übergangszeiten herbeizuführen, die für die in betracht kommenden personen und verhältnisse bald mehr bald weniger unbehaglich oder störend sind: hieraus hat aber noch kein mensch einen grund abgeleitet, von jeglicher reform überhaupt abzustehen.

Dasz bei uns, wenn wir uns erst einmal entschlossen haben werden, das französische an die spitze des fremdsprachlichen unterrichts zu stellen, die aus der umgestaltung sich ergebenden übelstände wesentlich geringer sein werden, steht für mich auszer zweifel. es ist hier aber nicht der ort, auf diese deutsche frage einzugehen. ich bemerke nur, dasz bei uns das fachlehrersystem bis VI hinabreicht, während in Schweden in den unterclassen der classenlehrer fast ausschlieszlich herscht.

Zur rechten würdigung der schwedischen verhältnisse musz aber noch folgendes in betracht gezogen werden. in Schweden stellt man sich in schulsachen auf den standpunkt, dasz man sagt: obenan stehen das bedürfnis des praktischen lebens, die sachlichen interessen der eltern und kinder. diese in erster linie geben die obersten normen für die einrichtung des schulwesens ab, sie stellen die ziele auf, denen die fachliche thätigkeit der lehrer zuzustreben hat. und diesen standpunkt anerkennt auch ein begeisterter freund classischer jugendbildung wie Törnebladh so unumwunden, dasz er ihm sogar seinen lieblingswunsch, nemlich latein wieder zur ersten fremdsprache der schule zu machen, zum opfer bringt.

---

[3] ich glaube bemerken zu müssen, dasz ich vorstehende schilderung der 1873 geschaffenen sachlage nicht durch combination gewonnen, sondern aus der schwedischen fachlitteratur entnommen habe.

In Schweden ist also nicht die theorie der pädagogen das ausschlag gebende, sondern die anforderungen des lebens und die öffentliche meinung. und von dieser musz ich nun auf das allerbestimmteste bestreiten, dasz sie je seit 1873 eine neigung kund gegeben hätte, die damals an den höheren schulen eingerichtete sprachenfolge deutsch — latein usw. wieder umzukehren.

Der Uhligschen behauptung 1 stelle ich demnach die drei sätze gegenüber:

a) es ist zweifellos unrichtig zu sagen, die praktischen erfahrungen mit der sprachenfolge deutsch — latein usw. hätten eine dieser ursprünglich zugeneigte stimmung der lehrer allmählich in eine ausgesprochen unfreundliche verwandelt; dagegen ist aller wahrscheinlichkeit nach das gegenteil richtig;

b) misstände haben sich allerdings beim übergange gezeigt, diese waren aber vielmehr in der mangelhaften vorbereitung der lehrer für ihre neue aufgabe als in dieser selbst zu suchen;

c) die öffentliche meinung ist auch nicht einen augenblick an der zweckmäszigkeit der sprachenfolge deutsch — latein usw. irre geworden.

Die andern von Uhlig hervorgehobenen punkte sind von geringerer bedeutung und lassen sich mit wenigen worten erledigen.

Und zwar bemerke ich zu 2), dasz der hier von Uhlig aufgestellte gesichtspunkt mir in der gesamten pädagogischen, parlamentarischen und journalistischen litteratur Schwedens über diese frage, von der ich kenntnis genommen habe — und diese hat einen recht stattlichen umfang — auch nicht ein einzigesmal entgegengetreten ist. ich halte mich demgemäsz für berechtigt zu erklären, dasz dieser gedanke rein deutscher herkunft ist und völlig auszerhalb des schwedischen meinungskampfes über die schulfrage liegt.

Nicht lust oder unlust am classischen schulbetrieb und dessen ergebnissen hat die schwedische schulreform in bewegung gesetzt, sondern vor allem der dringende wunsch, der modernen bildung eingang in die höhere schule zu verschaffen, und daneben noch gewisse praktische bedürfnisse.

Auszerdem hat U. bei seinem abfälligen urteil über das im norden mit dem altsprachlichen unterricht erzielte resultat zwei wichtige thatsachen ganz auszer acht gelassen. erstens nemlich erfährt, wenigstens in Schweden, der schulunterricht eine art fortsetzung in dem akademischen vorcursus, der in verschiedener weise für sämtliche facultäten vorgeschrieben ist und nach $1^1/_2$—2 jahren mit dem präliminarexamen, in dem wenigstens das latein zwangsfach ist, abschlieszt. mir ist demnach ganz zweifellos, dasz das lateinische wissen der schwedischen studenten im fünften semester dem der unsrigen nichts nachgibt. zweitens ist doch die verschiedene feriendauer in Schweden und Preuszen zu berücksichtigen. wir zählen bekanntlich 40 wochen schulunterricht, das schwedische schulwesen aber, je nach den verschiedenen classen, nur $31^1/_2$, $28^5/_6$ oder gar

nur $26^1/_6$. also im durchschnitt 11 wochen jährlich weniger unterricht als wir. das macht bei 9jährigem schulcursus und einmaligem sitzenbleiben — bei uns die regel — 110 wochen unterricht, also $2^3/_4$ preuszische schuljahre weniger. entschlössen sich die Schweden nun, unsere ferienordnung anzunehmen, dann hätten sie, bei gleicher zahl der bürgerlichen jahre für den cursus auf einmal nahezu 3 unterrichtsjahre mehr zur verfügung, wovon das latein an 2, das griechische an 1 jahre teilhaben würde, und dann würden sich sicherlich auch die ergebnisse ihres classischen unterrichts denen der unsrigen ganz oder beinahe gleichstellen. bekanntlich erreicht auch director Schlee in Altona mit der sprachenfolge französisch — latein an seiner realanstalt genau die ziele der andern realgymnasien mit der sprachenfolge latein — französisch.

U.s dritter satz ist mit dem gesagten der hauptsache nach bereits erledigt. ich füge nur noch hinzu, dasz es allerdings richtig ist, wenn darin weiterhin gesagt wird, die bisherige entwicklung der höhern schule lasse in der zukunft eine völlige ausschlieszung der alten sprachen von den schwedischen höhern schulanstalten voraussehen. dessen ist man sich aber allgemein bewust, ohne sich darum in klagen oder befürchtungen zu ergehen. die vorhandenen streitigkeiten gelten nur der frage, welche beschränkung der classischen jugendbildung gerade in unserer gegenwart notwendig bzw. statthaft ist.

Satz 4) kann ich auf grund früherer kammerverhandlungen im allgemeinen nur bestätigen. auch erklärte, bei gelegenheit der überweisung des regierungsentwurfs (28 februar 1888), der altbewährte vorkämpe für moderne schulentwicklung Hedin, es sei derselbe derartig reactionär, dasz seine annahme das schwedische höhere schulwesen um jahrhunderte zurückbringen würde. seitdem hat nun das gesamte ministerium gewechselt und mit ihm der chef des unterrichtsministeriums. der neue minister, Gunnar Wennerberg, von haus aus ein fachgenosse (oberlehrer in Skara, von 1849 ab), dann aber im verwaltungsdienst, dürfte nach meinen nachrichten zu vermittelnden maszregeln geneigt sein. indes wie sich die gegenwärtige schutzzöllnerische majorität des reichstages zur schulreformfrage stellen wird, läszt sich schwer voraussehen.

Bemerkenswert ist jedoch, dasz die volkswirtschaftliche commission in ihrem gutachten über die gedrückten erwerbsverhältnisse des landes (ende december 1887) auch den zuständen der schule und zumal der höhern eine eingehende betrachtung widmete. sie tadelt scharf ihre vorwiegende richtung auf das formalistische hin, wodurch immer mehr junge leute den productiven berufen abwendig gemacht und einem litterarischen proletariat zugeführt werden, das lange festhalten der männlichen jugend auf den schulbänken usw., und schlieszt den bezüglichen abschnitt mit folgenden worten: 'in diesen verhältnissen und in der verkehrten richtung, die das allgemeine unterrichtswesen in unserm lande erhalten hat, liegt nach der innersten überzeugung der commission eine der wirksamsten ursachen zu

der relativen schwäche im productionsvermögen des landes, zu seiner unzulänglichen fähigkeit, den wettstreit mit den übrigen ländern zu ertragen und zu seinem gegenwärtigen verfall. der commission scheint es darum dringlichst geboten, so bald als nur möglich eine zeitgemäsze reform des gesamten unterrichtswesens herbeizuführen und dabei den bedürfnissen des praktischen lebens vollumfänglich rechnung zu tragen.'

Das klingt allerdings wenig günstig für eine etwaige wiederausdehnung des altsprachlichen unterrichts durch die kammern, d. i. durch männer, die ebenso sehr von volkswirtschaftlichen wie von politischen gesichtspunkten geleitet werden.

Uhligs fünfter satz endlich ist — genau so wie sein zweiter — wiederum ausschlieszlich ein gewächs deutschen bodens. ich kann auf das bestimmteste versichern, dasz in Schweden kein mensch an einen dermaleinstigen triumphierenden wiedereinzug der alten sprachen in die höheren schulen denkt, nachdem dieselben zuvor eine zeit lang bereits gänzlich daraus würden haben weichen müssen. gewis, das begreift man — unter hinblick auf die bisherige entwicklung des höhern unterrichts in Schweden — dasz einmal eine zeit kommen musz, wo die von stufe zu stufe mächtiger sich ausbreitenden modernen bildungszweige in der schule keinen raum mehr übrig lassen werden zu fernerer fortsetzung des betriebs der alten sprachen, sei es auch in sehr engen grenzen. man wird es auch gar nicht für unwahrscheinlich halten, dasz bei diesem ihrem letzten ringen um ihre schulexistenz action und reaction mehrfach wechseln können, indem sie nach bereits vollzogenem ausschlusz vorübergehend wieder aufnahme finden. aber niemand hat je auch nur die möglichkeit eines entwicklungsganges angedeutet, nach welchem man wohl aus unzufriedenheit mit den durch die gegenwärtige ungenügende stundenzahl herbeigeführten ergebnissen des altsprachlichen unterrichts stufenweise bis zu dessen völliger aufhebung fortschreiten werde, aber nur um denselben bald darauf definitiv wieder einzuführen, und zwar unter verleihung einer solchen breiten machtstellung in der schule, dasz dadurch befriedigende resultate desselben schlechterdings gesichert wären. so etwas hat in Schweden noch keine irgend nennenswerte persönlichkeit je ausgesprochen.

Natürlich ist es sehr wohl denkbar, dasz im laufe erregter debatte und dem deutschen gaste zu ehren einer von U.s nordischen gewährsmännern einen gedanken wie den letztbehandelten hingeworfen hat. es mag auch vorkommen, dasz man sich in den kreisen der verbissenen unzufriedenen öfters durch solche träume von einer goldenen fernen zukunft über die verhaszte gegenwart und eine wenig versprechende nächste zukunft hinwegzutäuschen sucht. dergleichen dinge kennen wir ja auch bei uns, nemlich dasz man sich im privatgespräch mit hoffnungen tröstet, an deren verwirklichung man selbst nicht ernstlich glaubt. aber es öffentlich auszusprechen oder drucken zu lassen, das wagt man denn doch schon in eignem interesse nicht,

und für die sachgemäsze beurteilung der wirklich bestehenden verhältnisse haben solche kundgebungen grämlicher verstimmung keinen wert, weder in Deutschland noch in Schweden.

Ich stehe hiermit am schlusz meiner erwiderung auf das, was prof. Uhlig zu Zürich vor der pädagogischen section in seinem vortrage über die einheitsschule bezüglich der nordischen und insbesondere der schwedischen verhältnisse aussagte, und fasse meine gegenwärtigen ausführungen nunmehr in folgendem satze zusammen:

> es ist unbegründet, dasz man in Schweden mit der 1873 daselbst eingerichteten drei- bzw. fünfjährigen einheitsschule und der sprachenfolge deutsch — latein usw. erfahrungen derartiger natur gemacht hätte, dasz wir in Deutschland bedenken tragen müsten, dem sonst aus so vielen rücksichten sich empfehlenden vorgange Schwedens zu folgen.

Es scheint mir nun zweifellos, dasz hr. prof. Uhlig meiner entgegnung im interesse seiner sache bedeutung genug beilegen wird, um sie seinen nordischen freunden mit der bitte um rückäuszerung zuzusenden. ich bemerke darum im voraus, dasz ihre antworten nur dann für den leser und mich bedeutung haben können, wenn erstens prof. Uhlig die namen der schreiber mitteilt, und wenn zweitens deren träger entweder selbst anerkannten ruf als pädagogen besitzen oder mindestens die deckende autorität allgemein geachteter schulmänner für ihre angaben beibringen können.

Reichenbach in Schlesien. H. Klinghardt.

56.

DIE UNWAHRHEIT IN LESSINGS SCHRIFTEN.

Alle litterarhistoriker sind einig darin und oft ist es rühmend ausgesprochen worden, dasz Lessing 'der treueste wahrheitsforscher' gewesen, dasz 'sein ganzes leben der erforschung der wahrheit, der bekämpfung der lüge und der heuchelei' gewidmet war und dasz es sein grundsatz gewesen, 'die wahrheit um ihrer selbst willen zu suchen und sich durch stetes üben und mühen für den zweck der wahrheit tüchtig zu machen'. und wie oft wird jenes wort aus seiner duplik: 'wenn gott in seiner rechten alle wahrheit' usw. in schrift und wort citiert, um Lessings hoch entwickelten wahrheitssinn, den immer regen trieb zur wahrheitserkenntnis zu belegen!

Wiewohl es mir nun fern liegt, Lessings unantastbaren ruhm anzutasten, aus widerspruchslust das einstimmige urteil der geschichte anzufechten, so halte ich es doch um des klareren und besseren verständnisses dieses groszen mannes willen, also gerade auch im interesse der wahrheit für geboten, auf eine bisher unbe-

achtet gebliebene schriftstellerische eigentümlichkeit Lessings hinzuweisen, die in übereinstimmung mit seinem eignen handeln zu jenem wahrheitssinne einen gewissen contrast bildet. durch beachtung dieser schriftstellerischen eigentümlichkeit wird uns zugleich für die bekannte schwierige frage in betreff seiner Emilia Galotti eine befriedigende lösung dargeboten.

Es ist unverkennbar, dasz Lessing (ganz wie sein sittenstrenger und gläubiger vater, der einst mit hilfe einer sogenannten notlüge den entfremdeten sohn von der universität ins vaterhaus zurückholte) die unwahrheit in guter absicht zu gebrauchen nicht für verwerflich, sondern unter umständen sogar für besonders edel hielt. dasz er diese auffassung hatte, zeigen uns seine dramen und dasz er nach diesen grundsätzen auch selbst handelte, ersehen wir aus seinem verfahren bei der herausgabe der 'fragmente des ungenannten'.

Lessing selbst wuste ja ganz klar, dasz der verstorbene Reimarus diese theologischen aufsätze geschrieben hatte. die hinterbliebenen hatten sie ihm, dem hausfreunde, ja selbst übergeben; und noch später correspondiert er mit ihnen über die schriften und spricht seine hoffnung aus, dasz sich die anonymität noch weiter werde festhalten lassen, wiewohl vermutungsweise schon der name Reimarus genannt worden war. (vgl. den brief vom 6 april 1778 an J. A. H. Reimarus.) folglich musz es einfach als eine bewuste unwahrheit bezeichnet werden, wenn er bei der herausgabe der fragmente nicht blosz so that, als sei ihm ihr ursprung völlig unbekannt, sondern auch die vermutung positiv auf eine ganz falsche fährte zu lenken suchte.

'... es sind, sage ich, fragmente eines werkes: aber ich kann nicht bestimmen, ob eines wirklich einmal vollendet gewesenen und zerstörten oder eines niemals zu stande gekommenen werkes. denn sie haben keine allgemeine aufschrift; ihr urheber wird nirgends angegeben; auch habe ich auf keine weise erfahren, wie und wann sie in unsere bibliothek gekommen ...'

'Da nach der hand und der äuszern beschaffenheit seiner papiere zu urteilen, sie ungefähr vor dreiszig jahren geschrieben sein mögen: da aus vielen stellen eine besondere kenntnis der hebräischen sprache erhellt, und der verfasser durchgängig aus Wolffschen grundsätzen philosophiert: so haben mich alle umstände zusammen an einen mann erinnert, welcher um besagte zeit in Wolffenbüttel lebte ... an Schmid, den Wertheimschen übersetzer der bibel.'

Es ist leicht zu erkennen: auch diese unwahrheit diente einem gutgemeinten zwecke. in zarter, ja überzarter rücksicht wünschte er den hinterbliebenen von Reimarus den kummer über eine verketzerung des verstorbenen zu ersparen. (jenem ebenfalls schon verstorbenen Schmid wurde übrigens durch solche vermutung kein fremdartiger makel angehängt, denn derselbe hatte aus seinen theologischen überzeugungen kein hehl gemacht.)

Wie nun Lessing selbst sich hier aus freundschaftlicher rücksicht, in guter absicht, einer unwahrheit schuldig macht, so ist es auch eine merkwürdige eigentümlichkeit seiner dramen, dasz gerade die edleren personen darin gelegentlich durch irgend eine gutgemeinte unwahrheit ihren edelmut, ihre selbstlosigkeit an den tag legen.

Man erinnere sich, wie der biedere, für seinen major begeisterte wachtmeister Werner in seiner opferwilligkeit, in seinem eifer jenem zu helfen, zur unwahrheit seine zuflucht nimmt und wie in derselben scene der major von Tellheim selbst unwahrer weise behauptet, die witwe Marloff habe ihn 'bei heller und pfennig bezahlt'; ferner wie derselbe in einer frühern scene aus reinem edelmute zu der witwe sagte, Marloff sei ihm nichts schuldig geblieben, ja er könne sich nicht erinnern, dasz derselbe ihm jemals etwas schuldig gewesen; und doch nimmt er nachher den schuldschein aus seinem taschenbuche, um 'den bettel zu vernichten.'

Wer denkt nicht ferner gleich an Sittah, die aus reinem edelmute ihren bruder Saladin systematisch über seine kassenverhältnisse täuscht und selber allen aufwand des hofes lange zeit allein bestreitet, bis endlich der ehrliche Al Hafi den edlen schwindel verrät! — Ich erinnere ferner an den gefangenen königssohn Philotas, der um seine auslieferung und eine damit etwa verbundene schädigung seines vaterlandes beim friedensschlusse zu verhindern, den tod sucht und sich das mittel zum tode, ein schwert, durch verstellung und unwahre worte zu verschaffen weisz, auch den gewünschten aufschub der auslieferung durch irgendwelche lüge erreichen will, die der alte Parmenio erdenken soll, der zwar 'noch nie auf eine unwahrheit gesonnen' hat.

Sogar in dem jugenddrama 'der freigeist' sagt der edle, fromme Theophan eine kleine unwahrheit, um dem mistrauischen zukünftigen schwager recht zart im verborgenen helfen zu können. — Doch es wird nicht nötig sein, auf die unbedeutendern dramen Lessings näher einzugehen.

Auch in Emilia Galotti zeigt Lessing diese eigentümlichkeit und zwar nicht blosz in jener bekannten scene, die auch dem Wandsbecker boten 'sonderlich gefallen' hat, wo der alte gewissenhafte Camillo Rota das todesurteil 'doch wohl nicht mitgenommen' hat; sondern vor allem auch am schlusse des dramas. und hier ist die beachtung dieser schriftstellerischen gewohnheit Lessings überaus wichtig zum verständnis der katastrophe, ja des ganzen dramas.

Es ist bekannt, welchen anstosz die scene, wo Emilia ihren vater um den tod bittet, von je her erregt hat. auf die umfangreiche litteratur hierüber und im allgemeinen über das problem, wie Emilias tod motiviert sei, brauchen wir nicht näher einzugehen. die meisten litterarhistoriker und kritiker, ja auch biographen wie Danzel und Guhrauer sind hier auf ganz falsche fährten geraten. hauptsächlich hat wohl Goethes bekannte auffassung, dasz Emilia den

prinzen liebe — er tadelt es, dasz diese liebe nirgends klar ausgesprochen sei, sondern nur 'subintelligiert' werde — anlasz gegeben, dasz man in dem bestreben, um der poetischen gerechtigkeit willen eine genügende schuld der tragischen heldin zu statuieren, sich eingehend damit beschäftigt hat, solche liebe als thatsächlich und als psychologisch wohlverständlich nachzuweisen. so Rötscher in den mehrfach citierten worten: 'der prinz ist ein mann von siegreicher, gerade für weibliche naturen gefährlicher persönlichkeit' . . . 'dasz endlich Emilia in jenem furchtbaren augenblicke, ehe sie sich selbst der sittlichen idee zum opfer bringt, die gewalt der verführung anerkennt, ja sie als eine unwiderstehliche macht bezeichnet, ist das bekenntnis ihrer schwäche dem gegenüber, den sie verachtet, dem sie aber dennoch zu erliegen zittert, nicht durch gewalt, sondern durch die übermacht und den zauber seiner persönlichkeit ...' 'Emilia könnte den prinzen aus hasz töten, weil er sie vor sich selbst zu erröten zwingt, aber weder der tod desselben noch die ehe mit Appiani würde ganz die wunde schlieszen, welche der zauber dieser persönlichkeit Emilien geschlagen hat.'

Psychologische feinheit kann man dieser betrachtung nicht absprechen, und doch hat professor Gast vollkommen recht, wenn er sagt, in dem leszten satze gehe Rötscher zu weit. — Wenn wir uns nun aber nicht dazu verstehen können, Emilien eine heimliche liebe, vollends eine glühende, sinnliche liebe zum prinzen zu imputieren, weil dadurch aus der edeln, liebreizenden braut ein abscheuliches weib würde, unwürdig jeder innigen teilnahme; wenn wir also den prinzen nicht als den stern ihres herzens auffassen, sondern nur als den unstern, dessen glänzende erscheinung momentan ihre ruhe gestört hat; wenn wir jene merkwürdige redeweise (II, 6 wo Emilia aus der kirche heimgeeilt, vom prinzen einfach mit 'er' und 'ihn' spricht) nicht auf ein immerwährendes beschäftigtsein ihrer seele mit dem prinzen deuten, sondern darin nur den unwillkürlichen ausdruck ihrer momentanen, durch des prinzen zudringlichkeit verursachten aufregung erkennen: so erhebt sich uns die frage, wie denn Emilias worte in der letzten scene zu verstehen sind.

Der vater hatte ihr gesagt, ihre unschuld sei über alle gewalt erhaben — 'aber nicht über alle verführung' — fällt sie ihm ins wort — 'gewalt! gewalt! wer kann der gewalt nicht trotzen? was gewalt heiszt ist nichts: verführung ist die wahre gewalt. — ich habe blut, mein vater, so jugendliches, so warmes blut als eine. auch meine sinne sind sinne. ich stehe für nichts. ich bin für nichts gut' usw. fürwahr man möchte noch heute mit dem alten Wandsbecker sprechen: 'ein ding habe ich nicht in den kopf bringen können, wie nemlich Emilia so zu sagen bei der leiche ihres Appiani an ihre verführung durch einen andern mann und an ihr warmes blut denken konnte . . .'

Indessen haben wir in der oben besprochenen eigentümlichkeit

unseres dramatikers die einfache lösung der schwierigkeit. Emilia denkt im ernst gar nicht daran, dasz sie je von dem schändlichen prinzen, dem mörder ihres verlobten, sich könnte gewinnen lassen! sie spricht einfach die unwahrheit und zwar aus edeler, idealer gesinnung. sie begehrt den tod! denn nachdem ihr verlobter ermordet und, wie sie sich sagen musz, mit durch ihre eigne verfehlung, durch jenes unglückselige verschweigen ums leben gekommen ist, da kann sie nicht mehr leben, ihr lebensglück und ihre lebenslust ist vernichtet. mit hilfe einer unwahrheit sucht sie den vater zu bewegen, dasz er ihr zum tode verhelfe. — Welches ihre wahre empfindung ist, darüber läszt uns der dichter keinen augenblick in zweifel. die einzige herschende stimmung, welche ihre ganze seele erfüllt, ist zorn und hasz gegen den prinzen, und sehnsucht, das widerwärtige leben in dieser öden welt aufzugeben.

Es ist nicht einmal ganz richtig, was Adolf Stahr sagt: 'der abstracte ehr- und unschuldsbegriff ist nur ein vereinzeltes motiv neben den motiven der exaltierten liebe, des trotzes und des hasses; und um den vater zur einzigen rettungsthat zu bewegen, legt sie auf dies letzte motiv das meiste gewicht.' nein, vielmehr ist es gar kein wirkliches motiv, auch nicht das schwächste oder letzte, sondern nur ein erfundenes motiv. alle neigung zum prinzen, die etwa je in früherer zeit in ihr gewesen, ist in abscheu verwandelt; es besteht auch nicht die mindeste möglichkeit einer verführung und in wahrheit sieht sie auch keine verführungsgefahr. sie hat nichts gemein mit dem laster, auch in den tiefsten tiefen ihres herzens nicht.

Mit recht sagt Gast in der einleitung seiner bearbeitung des dramas: 'so wahr die gesinnung, welche bereit ist, lieber den tod zu wählen, als die unschuld preiszugeben, eine heldenhafte gesinnung ist, so wahr haben wir in Emilia Galotti einen triumph der unschuld über das laster' — und dieser triumph erscheint uns nicht geringer, sondern nur noch reiner, wenn wir auf grund der obigen erörterungen statuieren, dasz Emilia in jenen worten keineswegs ihre wahren gedanken ausspricht und dasz sie eine schwäche oder anfechtbarkeit ihres gemütes in wahrheit gar nicht denkt oder fühlt.

Nur ganz kurz sei zum schlusse noch darauf hingewiesen, dasz Emilias charakterbild auch sonst noch dieselben Lessingschen edelmutsbeweise an sich trägt. obwohl (II 6) ihr unmittelbares und natürliches gefühl sie antreibt, vor ihrem verlobten 'lieber nichts auf dem herzen zu behalten', so weicht die offenheit doch schlieszlich der rücksicht, dasz der graf Appiani nur ja nicht denken möge, sie bilde sich eitler weise etwas ein auf die galanterie des prinzen. — Noch augenfälliger aber ist die edelmütige unwahrheit, womit sie sterbend die schuld des mordes noch von ihrem vater auf sich selber übertragen möchte.

Prinz: grausamer vater, was haben Sie gethan!
Odoardo: eine rose gebrochen, ehe der sturm sie entblättert ...
Emilia: nicht Sie, mein vater — ich selbst — ich selbst —
Odoardo: nicht du, meine tochter; nicht du! — gehe mit keiner unwahrheit aus der welt. —

Welch einen merkwürdigen gegensatz bildet diese Lessingsche gewohnheit, ideale charaktere durch eine unwahrheit noch zu heben, mit der idealsten charakterzeichnung bei Goethe in Iphigenie, auch in Orest, und bei Schiller in Max Piccolomini!

Torgau. Bertling.

(36.)
ZUR ERKLÄRUNG DES EVANGELIUMS VON MATTHÄUS FÜR EVANGELISCHE RELIGIONSLEHRER AN GYMNASIEN UND REALSCHULEN.
(fortsetzung.)

Das siebzehnte capitel

zerfällt in vier abschnitte. I (v. 1—13) enthält die erzählung von der verklärung Jesu und im anschlusz daran die antwort des herrn auf die frage nach der verheiszenen wiederkunft des Elias. in II (v. 14—21) wird von der durch Jesum bewirkten heilung eines mondsüchtigen berichtet, sowie warum die jünger unvermögend waren diesen zu heilen. in III (v. 22 und 23) kündigt Jesus den jüngern abermals sein leiden und seine auferstehung an. IV (v. 24 —27) enthält die erzählung von der tempelsteuer für Jesum und seinen jünger Petrus.

I (v. 1—13). v. 1 ὄρος ὑψηλόν ist unbekannt, nach späterer sage der berg Tabor. v. 10 τί οὖν λέγουσιν = da du uns verbietest von der erscheinung des Elias zu reden, so erkläre uns, mit welchem recht die schriftgelehrten usw. ἐλθεῖν πρῶτον = vor dem auftreten des Messias. v. 11 ἀποκαταστήσει πάντα = wird alles vorbereiten. v. 12 οὐκ ἐπέγνωσαν d. h. nicht als vorläufer.

Die erzählung des hergangs auf dem berg ist durchaus wunderbar und macht jede erklärung des einzelnen unmöglich. dagegen tritt die absicht deutlich hervor Jesum als den von gott zum Messias erkornen und in vollem einklang mit Moses und den propheten erscheinen zu lassen. es ist daher zu vermuten, dasz die in der gemeinde vorhandene überzeugung von der herlichkeit Jesu und seiner übereinstimmung mit den trägern der alttestamentlichen offenbarung allmählich in der von mund zu mund gehenden überlieferung in eine historische begebenheit umgewandelt worden ist.

II (v. 14—21). v. 15 σεληνιάζεται = ist plötzlichen krämpfen, der sogenannten epilepsie unterworfen, was man damals der schäd-

lichen einwirkung des mondes und böser geister zuschrieb v. 17 bezieht sich auf die jünger. v. 20 διὰ τὴν ἀπιστίαν ὑμῶν = weil ihr nicht fest genug glaubtet, dasz gott den kranken auf euer gebet heilen werde. ἀμὴν γὰρ usw. diese worte haben auf sittlichem gebiet vollständige geltung. denn dem, der sich mit innigem vertrauen an gott hingibt, so zu sagen in ihm lebt, wird die bekämpfung böser gelüste und ähnliches, was ihm als unmöglich erschien, allmählich möglich werden. κόκκον σινάπεως = bild einer winzigen grösze. v. 21 τοῦτο τὸ γένος = diese art von krankheiten, nemlich plötzlicher krämpfe. ἐν προσευχῇ καὶ νηστείᾳ = durch solche mittel wird der glaube gestärkt.

Nach vorstehender erzählung scheint unser Heiland lediglich von dem innigen und vollständigen vertrauen auf gott die heilung abhängig zu machen, nicht von der ihm selbst innewohnenden kraft. dies sowie dasz er vorzugsweise bei epileptischen krankheiten besondere stärkung des glaubens durch gebet und kasteiung erforderlich erachtet, veranlaszt zu fragen, auf die wir vergeblich eine antwort suchen.

Zu III (v. 22—23) vergleiche die erklärung zu capitel 16, 21 u. w.

IV (v. 24—27). v. 24 = die zwei drachmen (etwas über 1 mark nach unserm gelde) betragende tempelsteuer, welche jeder Israelit männlichen geschlechts mit ausnahme der priester und Leviten zu zahlen pflegte. v. 25 τέλη = zölle. κῆνσον = steuer auf personen und sachen. v. 27 στατῆρα = 4 drachmen; so viel betrug der silberstater, der goldstater 20.

Die tempelsteuer wurde als ein gott selbst dargebrachtes opfer angesehen. da nun Jesus in einzigartigem sinn gottes sohn war, so hätte er von der steuer befreit werden sollen; allein in der voraussetzung, dasz man ihn nicht als solchen anerkennen würde, gebietet er dem Petrus, die tempelsteuer für sie beide zu zahlen. die art, wie nach der schlichten erzählung des evangelisten der betrag der steuer beschafft wird, läszt Jesum nicht nur als beherscher der schöpfung, sondern auch als urheber ganz unbegreiflicher vorgänge erscheinen, so dasz man versucht wird zu fragen, ob nicht zur verherlichung des Heilands die sage das ihrige beigetragen habe.

Das achtzehnte capitel

zerfällt in drei teile. in I (v. 1—14) empfiehlt Jesus die demut und im anschlusz die rücksichtsvolle schonung solcher glaubensgenossen, die noch unselbständig sind. in II (v. 15—20) zeigt er, wie wir uns gegen glaubensgenossen, welche uns beleidigt haben, benehmen sollen. in III (v. 21—25) lehrt er, dasz wir nie aufhören sollen uns versöhnlich zu beweisen.

I (v. 1—14). v. 1 ἐν ἐκείνῃ τῇ ὥρᾳ = zu der zeit, als die unterredung mit Petrus stattgefunden hatte. v. 3 στραφῆτε = umwandlung des selbstsüchtigen in den kindlichen sinn. v. 5 δέξηται

= aufnimmt und liebreich behandelt. παιδίον τοιοῦτον = ein so demütiges, aber noch unselbständiges kind. v. 6 σκανδαλίσει = anstosz zur sünde geben wird. μύλος ὀνικός = eselmühlstein, weil ein solcher gröszer war als die steine der handmühlen. ἐν τῷ πελάγει = in der tiefe des meeres. v. 7 τῷ κόσμῳ der von gott abgefallenen menschheit. ἀπὸ τῶν σκανδάλων = von seiten der verführungen. ἀνάγκη γάρ ἐστιν = es kann nicht anders sein als dasz verführung vorkommt, da gott die menschen zur freiheit erschaffen und ihnen damit die möglichkeit zu sündigen gegeben hat. σκάνδαλον = verführung zur sünde. v. 8 εἰς τὴν ζωήν = zur gemeinschaft mit gott. v. 9 εἰς τὴν γέενναν τοῦ πυρός gleich wie vorher. πῦρ τὸ αἰώνιον = strafort für die gottlosen. vgl. 5, 22. v. 10 ὅτι οἱ ἄγγελοι usw. = dasz die schutzgeister derselben in der unmittelbaren nähe gottes sind und deshalb für jedes jenen gethane unrecht ahndung fordern werden.

Indem der herr die grundstimmung eines unselbständigen kindes zum maszstab unseres christentums macht, hat er das wesentliche unseres christlichen glaubens kurz und treffend bezeichnet. sowie nemlich das kind, auf sich selbst angewiesen, sich hilflos und verlassen fühlt, aber ein unbedingtes vertrauen auf unterstützung und fürsorge seiner umgebung hat, so erreicht derjenige die höchste stufe im himmelreich, welcher fortwährend empfindet und anerkennt, dasz er alles, was er ist und hat, nur von gottes gnaden besitzt, und der sich deshalb zum dank mit unbedingtem vertrauen seinem schöpfer zu eigen gibt und seinem dienst widmet. das ist die christliche demut (der mut zum dienen), was fromme männer des mittelalters das heimliche leben in gott genannt haben. um solcher hingabe fähig zu werden, soll der mensch auch das liebste, wenn es ihn zur sünde verführt, von sich abthun. deshalb musz er eine innere umwandlung erleiden. durch einwirkung des zu erbittenden heiligen geistes musz nemlich das sinnlich-selbstische wesen unterdrückt, und das göttliche ebenbild in ihm zur herschaft erhoben werden. — Zur liebreichen fürsorge für die schwachen unter unsern christlichen brüdern werden wir noch besonders dadurch ermahnt, dasz 1. Christus solche hilfe als ihm selbst erwiesen anerkennt, da er ja gekommen ist die hilfsbedürftigen zu retten; 2. dasz auf solchem thun das besondere wohlgefallen des himmlischen vaters ruht.

II (v. 15—20). v. 15 ἐκέρδησας = du hast gewonnen deinen bruder für das himmelreich. v. 16 ἵνα ἐπὶ στόματος usw. anwendung von 5 Mose 19, 15. v. 17 ἐθνικὸς καὶ τελώνης. die Israeliten vermieden möglichst den verkehr mit Heiden und mit solchen Israeliten, welche sich, wie die zöllner, in den dienst der Heiden gestellt hatten. v. 18 ein solches urtheil wird von gott gebilligt und bestätigt werden. v. 19 πάλιν führt einen zweiten grund ein, dasz nemlich ein solches verfahren dem sinn Jesu Christi entspreche.

Die anweisung Jesu, wie wir uns bei beleidigungen von seiten christlicher mitbrüder verhalten sollen, ist ebenso wenig, wie manche

andere vorschrift des herrn, nur buchstäblich aufzufassen. das wesentliche derselben besteht darin, dasz wir den beleidiger auf möglichst schonende weise dahin bringen sollen, seinen fehltritt zu erkennen und zu bereuen; dasz wir aber, wenn unsere bemühungen erfoglos bleiben, berechtigt sind jeden verkehr mit ihm abzubrechen, um ihm dadurch sein unrecht fühlbarer zu machen. bei einem solchen verfahren gegen beleidiger darf die christliche gemeinde der zustimmung des himmlischen vaters und des herrn Jesu versichert sein.

II (v. 21—35). v. 21 ohne zweifel war Petrus durch das vorhergehende sowie dadurch, dasz die jüdischen schriftgelehrten nur ein dreimaliges vergeben verlangten, zu seiner frage veranlaszt worden. v. 22 ἑβδομηκοντάκις ἑπτά = bildlicher ausdruck dafür, dasz die vergebung nie verweigert werden solle, so oft der beleidiger darum bittet. v. 23 διὰ τοῦτο = diese wahrheit einleuchtend zu machen, dient das folgende gleichnis. v. 34 βασανισταῖς = folterknechten, welche auch schlieszer waren.

Der sinn des gleichnisses ist am schlusz deutlich angegeben. zur erklärung ist nur noch auf den gegensatz von tausend talenten (nach unserm geld 4125000 mark) und 100 denaren (nach unserm geld etwa 55 mark) aufmerksam zu machen, der uns zeigen soll, wie jeder mensch von gott für hunderttausendmal mehr schuld vergebung zu erbitten hat, als er selbst einem seiner mitmenschen zu vergeben verpflichtet ist.

Das neunzehnte capitel

zerfällt in vier teile. I (v. 1—12) enthält reden des herrn über ehescheidung und ehelosigkeit. II (v. 13—15) berichtet vom segnen der kinder durch Jesus. in III (v. 16—26) erklärt der Heiland, durch das benehmen eines reichen jünglings veranlaszt, wie der reichtum den eintritt in das reich gottes erschwere, wie aber durch gottes gnade die schwierigkeit gehoben werde. in IV (v. 27—30) verheiszt Jesus seinen jüngern, sowie allen, die ihre anhänglichkeit an ihn durch die that bewährt haben, belohnungen im künftigen leben.

I (v. 1—12). v. 1 πέραν τοῦ Ἰορδάνου gehört zu ἦλθεν und bezeichnet, dasz Jesus nicht durch Samaria, sondern auf dem ostufer des Jordans gereist sei, ehe er an den grenzen von Judäa den Jordan überschritt. v. 3 κατὰ πᾶσαν αἰτίαν = aus jeder beliebigen ursache. v. 4 ὁ ποιήσας nemlich αὐτούς = der schöpfer. v. 5 εἶπεν (ὁ θεός): die 1 Mose 2, 24 von Adam gesprochenen worte werden, da sie dem willen gottes ausdruck verleihen, hier auf gott selbst bezogen. v. 10 ἡ αἰτία τοῦ ἀνθρώπου μετὰ τῆς γυναικός = das verhältnis des mannes zu seiner frau. v. 11 τὸν λόγον τοῦτον = ὅτι οὐ συμφέρει γαμῆσαι. οἷς δέδοται = welche eine besondere gabe dazu von gott empfangen haben.

Nachdem der evangelist durch die verse 1 und 2 darauf auf-

merksam gemacht hat, dasz ein neuer abschnitt beginne und zwar vom letzten besuch des herrn in Jerusalem, berichtet er, wie Jesus auf die versuchliche frage der Pharisäer über die ehescheidung, über welche unter den schriftgelehrten verschiedene ansichten herschten, dasselbe erwiderte, was er in der bergpredigt cap. 5, 31 vorgeschrieben hatte. auch fügt der herr eine erklärung hinzu, wie die durch 5 Mose 24, 1 erlaubte abweichung von der ursprünglichen von gott geordneten und naturgemäszen unauflöslichkeit der ehe zu verstehen sei. — Auf eine weitere frage seiner jünger führt er aus, dasz es nur einen grund gebe, die ehe für unzuträglich anzusehen, nemlich, wenn man dadurch an der wirksamkeit für das reich gottes gehindert werde. doch werde diese entsagung nicht verlangt, sondern nur solchen freigestellt, welche sich dazu von gott ausgerüstet fühlen.

II (v. 13—15). v. 13 προσεύξηται = betete dazu für ihr heil. αὐτοῖς = denjenigen, welche die kinder trugen. v. 14 τοιούτων = derer, die so gesinnt sind, wie diese kinder, nemlich demütig.

Aus dieser erzählung geht hervor, dasz Jesus den kindern seinen segen und somit auch den segen der christlichen kirche angedeihen lassen möchte, dasz also die kindertaufe, welche den kindern den segen der kirche gemäsz ihrer empfänglichkeit verbürgt, in der christlichen kirche nicht nur zulässig, sondern auch empfehlenswert ist.

III (v. 16—26). v. 17 der herkömmlichen lesart ist die folgende vorzuziehen: τί με ἐρωτᾷς περὶ τοῦ ἀγαθοῦ; εἷς ἐστιν ἀγαθὸς, ὁ θεός, und zwar nicht blosz aus historischen gründen, sondern auch des inhalts wegen.

In diesem abschnitt erläutert Jesus die bedingung, unter welcher wir das ewige leben, die gemeinschaft mit gott, erlangen können. da ihn nemlich ein reicher jüngling, der ungewis war, ob er auf dies höchste gut hoffen dürfe, gefragt hatte, welches besondere gute er noch thun müsse, um sicher in bezug auf jene hoffnung zu sein, so antwortet der herr: 'gott ist der vollkommen gute; zur gemeinschaft mit ihm ist also erforderlich seine gebote zu halten; auszerdem gibt es keine besondern pflichten.' um aber dem jüngling anschaulich zu machen, dasz er um gottes willen auch das liebste aufopfern müsse, empfiehlt er ihm, seinen reichtum den armen zu schenken. die aufgabe ist also eine für den vorliegenden fall gestellte, nicht eine allgemeine. — Der jüngling gewinnt es nicht über sich dieser aufgabe zu entsprechen. auch die jünger verzweifeln, als Jesus die aufgabe der entsagung erneuert, an ihrer kraft; aber der herr verweist sie auf den beistand des himmlischen vaters, der die schwachen stark mache und keinen, der ihn mit ernst anrufe, ohne hilfe lasse.

IV (v. 27—30). v. 27 ἡμεῖς im gegensatz zu dem reichen jüngling, der seinen gütern nicht entsagen wollte. πάντα = alle unsere güter. v. 29 ἕνεκεν τοῦ ὀνόματός μου = um meiner messianischen würde willen, um mir als dem Messias zu dienen. v. 30 πρῶτοι und ἔσχατοι beziehen sich nicht blosz auf die zeit des eintritts in das

gottesreich, sondern auch auf den rang in demselben, wie sich aus cap. 20, 16 zu ergeben scheint.

Der in diesem abschnitt den aposteln und allen, welche aus liebe zu ihrem Heiland demjenigen, was ihnen das liebste irdische gut ist, entsagen, verheiszene lohn ist nicht als ein irdischer sinnlicher aufzufassen, wie die parallelstelle bei Lukas 18, 30 beweist, sondern vielmehr in dem sinn, dasz das ewige leben, nemlich die gemeinschaft mit gott, welche den getreuen in diesem und jenem leben zuteil wird, hundertmal mehr wert sei als die geopferten güter. zum schlusz wird noch eine erklärung über die ersten und letzten im himmelreich angekündigt, welche im nächsten capitel folgen soll.

Das zwanzigste capitel

zerfällt in drei teile. in I (v. 1—16) wird zur erläuterung des letzten verses im vorhergehenden capitel das gleichnis von den arbeitern im weinberg erzählt; in II (v. 17—28) weist der Heiland wiederholt (v. 19 und 28) auf das ihm bevorstehende leiden hin und zeigt zur abweisung ehrgeiziger wünsche, welches im gottesreich der einzige weg zu ehre und macht sei. in III (v. 29—34) wird die heilung zweier blinden erzählt.

I (v. 1—16). v. 1 οἰκοδεσπότης = der himmlische vater. ἀμπελών = reich gottes. v. 8 ἐπίτροπος = Jesus Christus.

In diesem gleichnis lehrt der Heiland zunächst, dasz über den rang in dem gottesreich nicht die frühere oder spätere zeit des eintritts entscheide, sondern dasz derselbe von der wahl gottes abhänge. wenn wir den maszstab zu der wahl aus dem gleichnis nehmen dürfen, so würde es die demütige gesinnung sein, welche die gnadengaben gottes als unverdiente wohlthaten empfängt.

II (v. 17—28). v. 17 ἀναβαίνων: wahrscheinlich, indem Jesus mit seinen jüngern aus dem Jordanthal in Judäa eintraf. v. 20 ἡ μήτηρ = Salome, deren söhne die apostel Johannes und Jacobus der ältere waren. v. 21 ἵνα καθίσωσιν = damit sie die höchsten stellen im gottesreich einnehmen. v. 24 ἠγανάκτησαν = waren unwillig, dasz die zwei brüder einen vorzug vor ihnen haben wollten. v. 25 κατακυριεύουσιν = üben unbeschränkte gewalt über ihre unterthanen.

Als der Heiland mit seinen jüngern, wie schon im anfang des 19n capitels erzählt ist, aus dem Jordanthal auf dem weg nach Jericho emporstieg, kündigte er ihnen abermals, wie schon 16, 21 und 17, 22, die ihm bevorstehenden leiden an. dasz er auch von seiner auferstehung gesprochen habe, ist mehr als zweifelhaft, da sich die jünger bei und nach der kreuzigung völlig hoffnungslos zeigen. — Auch die bitte der Salome, in welche die söhne einstimmen, gibt dem herrn veranlassung auf sein leiden hinzudeuten und zu erklären, dasz nur diejenigen ihm nahe stehen könnten, welche mit ihm den leidenskelch trinken und die bluttaufe erleiden wollten, dasz aber über den rang im gottesreich nur der wille des

himmlischen vaters entscheide. dann spricht er für die bittenden und für die übrigen jünger, welche über das vordrängen der beiden brüder eifersucht empfanden und dadurch selbst ehrgeiz verriethen, den grundsatz aus: in den weltreichen gelte derjenige als der vornehmste, welcher über die meisten hersche, im gottesreiche aber derjenige, welcher, wie er selbst, den meisten diene.

III (v. 29—34). v. 29 Ἱεριχώ für die aus nordosten kommenden die erste stadt in Judäa. v. 31 ἐπετίμησαν = beschwichtigten aus ehrfurchtsvoller rücksicht auf den vorüberziehenden.

Diese erzählung schlieszt sich auch dem inhalt nach an die vorhergehende an, indem aus derselben hervorgeht, wie der Heiland nicht glanz und ehre sucht, sondern sich der elenden, wo er sie findet, annimmt.

Das einundzwanzigste capitel

zerfällt in zwei hauptteile nebst einem kurzen schluszwort. in I (v. 1—17) wird erzählt, wie der herr sich allem volk als den verheiszenen Messias verkündigt und zwar a) (v. 1—9) durch seinen feierlichen einzug in Jerusalem, b) (v. 10—17) durch die reinigung des tempels. in II (v. 18—44) wird die wirksamkeit des herrn am tag nach seinem einzug berichtet und zwar a) (v. 18—22) die verfluchung des feigenbaums b) (v. 23—27) die abfertigung der hohenpriester und schriftgelehrten, die nach seiner vollmacht fragen. c) (v. 28—32) die zurechtweisung derselben durch das gleichnis von den zwei ungleichen söhnen. d) (v. 33—44) die zurechtweisung durch das gleichnis von den ungetreuen weingärtnern.

I a) und b) (v. 1—17). v. 1 Βηθφαγῆ = ein in der nähe von Jerusalem am fusz des Ölbergs gelegener weiler. v. 2 Matthäus nennt eine eselin und ein füllen, welche geholt worden seien, die evangelisten Markus und Lukas berichten nur von einem füllen, auf welchem der herr geritten sei. es ist demnach anzunehmen, dasz die eselin, von welcher Matth. spricht, ledig mitgeführt worden ist. v. 3 εἴπῃ τι = etwas gegen die fortführung sagt. v. 9 διὰ τοῦ προφήτου geht auf Zacharias 9, 9. in den worten ὄνον καὶ πῶλον scheint καί aus misverständnis eingeschoben zu sein, da ein reiten auf beiden tieren doch nicht angenommen werden kann. v. 7 ἐπεκάθισαν ἐπάνω αὐτῶν = setzten ihn auf sie, nemlich ihre mäntel. v. 9 ὡσαννά = gib heil! nemlich gott — ein an gott gerichteter segenswunsch und jubelruf. ἐν τοῖς ὑψίστοις = ein jubel, der auch im himmel widerhallen soll. — v. 11 ὁ προφήτης = der erwartete prophet, der eine umwandlung herbeiführen wird. v. 12 κολλυβιστῶν = der wechsler, welche gegen aufgeld gewöhnliche münze gegen heilige, die zur tempelsteuer diente, umsetzten. v. 13 γέγραπται nemlich Jesaj. 56, 7. v. 16 ὅτι ἐκ στόματος nach psalm 8, 3. v. 17 Βηθανίαν = ein dorf am nordwestlichen fusz des Ölbergs gelegen und 15 stadien, etwa $^1/_2$ stunde, von Jerusalem entfernt.

Während Jesus bisher zu verhüten gesucht hatte, dasz man ihn als den erwarteten Messias betrachte, gibt er sich nun, da die stunde der entscheidung gekommen ist, durch den feierlichen einzug nicht nur dem volk der juden, sondern allen völkern der erde, welche über ihn kunde erhalten, als den könig des neuen gottesreichs zu erkennen. dasz er aber ein friedensfürst sei, dasz er nicht eine weltliche herschaft, sondern ein reich des friedens gründen wolle, deutet er im anschlusz an eine alttestamentliche prophezeihung symbolisch an, indem er nicht auf einem schlachtrosz, sondern auf einem esel, der im morgenland kein verachtetes tier ist, seinen einzug hält. — Auch durch die tempelreinigung, welche er vornimmt, deutet er symbolisch an, dasz er eine reinigung und geistige verklärung der alttestamentlichen gottesverehrung vornehmen wolle.

II a) (v. 18—22). v. 20 πῶς = wie war es möglich, durch welche kraft? v. 22 diese allgemeine verheiszung ist auf das religiöse gebiet zu beschränken.

Der kern dieser erzählung ist, dasz dem Christen durch den glauben d. h. durch die andauernde hingebung an Christum und durch inständiges gebet zu gott auch das, was ihm in bezug auf seine heiligung unmöglich erscheint, möglich wird. das verdorren des ölbaums wird zwar von dem evangelisten als eine wirkliche begebenheit erzählt, aber es könnte auch sein, dasz der herr von dem ölbaum ebenso wie von dem berg nur im gleichnis geredet hätte, um das geschick eines menschen, der für das reich gottes gar nichts gethan hätte, anschaulich zu machen, und dasz in der spätern überlieferung aus dem gleichnis eine wirkliche begebenheit geworden wäre. da das plötzliche verdorren eines baumes nur durch göttliche schöpfermacht herbeigeführt werden kann, so dürfte die letztere auffassung vorzuziehen sein.

b) (v. 23—27). v. 23 οἱ ἀρχιερεῖς καὶ οἱ πρεσβύτεροι = die mitglieder des hohen rats, in welchem nicht nur der zeitige, sondern auch die frühern hohenpriester saszen. v. 23 in der frage liegt der vorwurf, dasz Jesus ohne die genehmigung der zuständigen behörde, nemlich des hohen rats, gehandelt habe.

Um auf den vorwurf, dasz er ohne ermächtigung des hohen rats gehandelt habe, zu antworten, war es für den herrn erforderlich, die fragenden zu einer erklärung darüber zu veranlassen, ob sie auch eine unmittelbare von gott gegebene ermächtigung, wie sie dem täufer Johannes zu teil geworden war, anerkennen würden. daher seine gegenfrage und, als die fragenden keine antwort geben wollen, die verweigerung der antwort.

c) (v. 28—32). v. 32 ἐν ὁδῷ δικαιοσύνης = indem er euch den weg zeigt, wie der wille gottes zu erfüllen sei.

Das wesentliche der zurechtweisung besteht darin, dasz nicht diejenigen die wahren verehrer gottes seien, welche seine gebote im munde führten, sondern diejenigen, welche sie, wenn auch spät, erfüllten. der in diesen worten liegende vorwurf traf die Pharisäer,

welche, obwohl sie sich besonderer frömmigkeit rühmten, dem von dem täufer Johannes ausgehenden ruf zur busze nicht gefolgt waren, während die zöllner und huren sich durch den ruf des Johannes zur busze bekehren lieszen.

d) (v. 33—44). v. 33 unter dem weinberg ist das jüdische land, das gebiet des alttestamentlichen gottesreichs, zu verstehen. dies wird durch hervorstechende merkmale angedeutet. denn der zaun ist auf die gebirge im norden und auf die wüste im osten, die kelter ist auf das tote meer, der turm auf Jerusalem zu beziehen. die γεωργοί sind also die Israeliten oder deren führer. v. 34 τοὺς δούλους = die propheten. v. 37 τὸν υἱὸν αὐτοῦ = Jesum Christum. v. 42 nach psalm 118, 22 und 23.

Das zweite gleichnis deutet noch bezeichnender auf die führer des jüdischen volkes. in demselben hält der herr diesen vor, dasz sie nicht blosz die propheten, welche früher zu ihrer bekehrung von gott gesandt worden seien, mishandelt und verfolgt hätten, sondern auch jetzt ihn, der als der sohn des himmlischen vaters zu ihnen komme, zu töten trachteten. Jesus droht ihnen deshalb, dasz sie mit ihren anhängern von dem neuen gottesreich ausgeschlossen sein, dasz dagegen die Heiden desselben teilhaftig werden würden. er schlieszt mit der ernsten verkündigung, dasz jedes widerstreben gegen ihn erfolglos sein, dasz vielmehr alle, die ihm widerstrebten, dem untergange verfallen würden.

In den beiden schluszversen wird die wirkung erzählt, welche die worte bei den hohenpriestern und Pharisäern hervorgebracht haben. sie möchten Jesum töten, aber sie wagen es nicht aus furcht vor der groszen menge, die ihn als propheten anerkennt.

Das zweiundzwanzigste capitel

erzählt von der weitern wirksamkeit des herrn am nächsten oder an den nächstfolgenden tagen nach dem feierlichen einzug und zerfällt in drei teile. I (v. 1—14) enthält das gleichnis von dem hochzeitsmahl des königssohnes; II (v. 15—40) berichtet von der abfertigung dreier versuchungen. III (v. 41—46) erzählt von einer beschämenden frage des herrn an seine gegner.

I (v. 1—14). v. 2 τοὺς γάμους = die einweihung des gottesreichs. v. 3 δούλους = propheten und apostel. v. 11 ἔνδυμα γάμου = bildliche bezeichnung der für das gottesreich erforderlichen gesinnung.

In dem gleichnis stellt Jesus den gegnern einerseits die gnade und freundlichkeit gottes, anderseits die trägheit und herzenshärtigkeit der menschen vor augen und zeigt, dasz nur der, welcher die rechte gesinnung mitbringt d. h. diese gnade mit dankbarkeit, demut und liebe annimmt, an dem gottesreich teilnehmen könne.

II a) (v. 15—22). v. 16 τῶν Ἡρωδιανῶν = der anhänger des Herodes Antipas, welcher nur durch den schutz des römischen kaisers regierte, daher auch der anhänger des römischen kaisers war.

v. 17 κῆνσον = censum, eine directe auf person und vermögen bezügliche steuer. gesetzeseifrige Juden hielten es für eine übertretung göttlicher gebote, dem kaiser, einem heidnischen fürsten, steuern zu zahlen. v. 18 ὑποκριταὶ werden sie genannt, weil sie anscheinend aus wiszbegier, in wirklichkeit aus bosheit fragten.

v. 20 ἐπιγραφήν = die umschrift, welche den namen des bildes angab.

Die versuchliche absicht der Pharisäer bestand darin, den herrn zu einer antwort zu veranlassen, durch welche er entweder bei den anhängern des kaisers, oder bei gesetzeifrigen Juden anstosz geben müsse. aber Jesus vereitelt zu ihrer beschämung die versuchung, indem er zeigt, dasz, was vom kaiser komme und von den Juden angenommen worden sei, auch dem kaiser gegeben werden könne und solle, ohne dasz dadurch die pflicht gegen gott im mindesten verletzt werde.

II b) (v. 23—33). die Sadducäer, welche die auferstehung der toten leugneten, weil in den heiligen schriften von derselben nicht die rede sei, suchten den herrn, der die auferstehung lehrte, dadurch in die enge zu treiben, dasz sie einen (wahrscheinlich erfundenen) fall vorlegten, in welchem infolge der 5 Mose 25, 5 gegebenen bestimmung ein weib bei der auferstehung sieben männern in gleicher weise angehören würde, was doch widersinnig sei. Christus vereitelt ihre absicht, indem er zuerst darauf hinweist, dasz der allmächtige gott das künftige dasein der menschen ganz anders gestalten werde als das jetzige, und ferner darauf aufmerksam macht, dasz in der heiligen schrift allerdings das fortleben der gestorbenen menschen angedeutet werde, da gott in der schrift vater von Abraham, Isaak und Jacob genannt werde, aber nicht ein gott von toten, sondern nur ein gott von lebenden sein könne.

II c) (v. 34—40). v. 36 μεγάλη = das grosze vor andern d. h. das gröste. v. 39 ὁμοία = gleichbedeutend, nur eine bestimmte art der gottesliebe bezeichnend.

In der meinung, dasz er klüger zu fragen wisse, um den herrn in die enge zu treiben, als es die Sadducäer verstanden hätten, wendet sich ein gesetzkundiger unter den Pharisäern mit der frage an den herrn, welches das vornehmste gebot im gesetz sei. über diesen punkt herschte nemlich unter den schriftgelehrten verschiedenheit der meinungen. Jesus antwortet: die liebe zu gott sei das höchste gebot. um aber zu verhüten, dasz diese tot bleibe, fügt er hinzu: ein andrer ausdruck, aber im grund für dasselbe gebot, sei die liebe zum nächsten als bethätigung der gottesliebe.

III (v. 41—46). v. 44 nach psalm 110, 1.

Nachdem dem herrn von Pharisäern und Sadducäern versuchliche fragen vorgelegt worden waren, legt der herr den Pharisäern, um sie von fernern zudringlichkeiten zurückzuhalten, seinerseits auch eine frage vor, wie es nemlich zu erklären sei, dasz in dem ersten vers des 110n psalms, der dem könig David zugeschrieben

werde, dieser den Messias seinen herrn nenne, während er doch nach der schrift sein sohn sein werde. obgleich bei unterscheidung der geistigen und leiblichen zeugung des Messias eine antwort nicht allzuschwer war, bleiben die Pharisäer doch die antwort schuldig, wagen aber auch ferner nicht den Heiland mit ihren fragen zu belästigen.

(fortsetzung folgt.)

Marburg in Hessen. Friedrich Münscher.

57.

P. OVIDII NASONIS METAMORPHOSES. AUSWAHL FÜR SCHULEN VON JOHANNES SIEBELIS, BESORGT VON FRIEDRICH POLLE. I. HEFT. VIERZEHNTE AUFLAGE. II. HEFT. ZWÖLFTE AUFLAGE. Leipzig 1888. B. G. Teubner. I. heft XX u. 187 s. II. heft IV u. 211 s.

Die durchsicht der druckbogen, an der mich hr. prof. Polle freundlichst teilnehmen liesz, bot so vielfache anregung, dasz ich die gelegenheit zu einer besprechung mit freuden begrüsze. zahlreiche änderungen hat in dieser neuen auflage zunächst der text erfahren, im ganzen wohl 50. davon gehen im ersten hefte zwei auf Polle selbst zurück: 12, 13 fama est, est Pegasus . . . und 17, 118 pugna est für pugnant. während die erste stelle durch die änderung von et in est an lebendigkeit und wohllaut entschieden gewonnen hat, wird man bei der andern vielleicht mit recht an dem entstehenden gleichklang nulla est — pugna est anstosz nehmen. zudem scheint durch die änderung noch nicht viel geholfen zu sein. die schwierigkeit, die in der verschiedenheit der subjecte von pugnant und ardent lag, ist zwar grammatisch jetzt nicht mehr vorhanden: dagegen bleibt für die logischen subjecte auch jetzt noch dieselbe schwierigkeit bestehen. um dieser aus dem wege zu gehen, scheint mir nichts anderes denkbar, als dasz beiden verben der zwei vershälften dasselbe subject zugehört haben musz. da es aber kaum möglich sein wird, das subject von ardent auch auf pugnant zu übertragen, so bleibt meines erachtens nur der umgekehrte weg übrig. aber auch dieser gedanke ist unhaltbar, so lange man an dem überlieferten ardent festhält: liest man statt dessen arcent, so ist der aufgestellten forderung genügt, und auch die schwierigkeit der construction ist nicht zu grosz, sobald man aus alienis sich als object alienos hinzudenkt: alienisque ignibus (alienos) arcent. — Im zweiten hefte hat Polle seinen früher (jahrb. 1885 s. 889) veröffentlichten besserungsvorschlag zu 27, 98 rigidumve aufgenommen, eine änderung, gegen die wohl in keiner beziehung etwas einzuwenden ist.

Von den übrigen textesänderungen, die zum teil schon in der textausgabe des delectus Siebelisianus (1886) zu finden sind, ist es

hier unmöglich und wohl auch unnötig, jede einzelne zu besprechen: bei den meisten hat sich Polle an H. Magnus und R. Ehwald angeschlossen. ich erwähne zunächst eine anzahl solcher stellen, bei denen ich glaube, dasz man die aufgenommene änderung ohne weiteres gutheiszen wird. 7, 181 ist Polle mit sacris zur überlieferung zurückgekehrt, wie das von Ehwald (jahresber. f. 1883—86 s. 274 f.) vorgeschlagen und ansprechend genug begründet war. — 30, 53 liest man jetzt nach dem vorschlage K. Schenkls nitens, was inhaltlich gewis besser ist als das nichtssagende montis und sich fast völlig deckt mit der überlieferung vite oder vitae. — 36, 84 ist die besonders wegen des präsens fatur anstöszige wendung sic fatur Cycnumque petit der von Magnus bevorzugten sic fatus Cycnum repetit gewichen; auch die verse 94/5 desselben stückes sind erst jetzt vollkommen verständlich, nachdem sie die von Ehwald (Berl. philol. wochenschr. 1885 nr. 18, 559) vorgeschlagene fassung erhalten haben: . . . clipeoque adversa retecti Ter quater ora viri, capulo cava tempora pulsat. — Die änderung von sollemni in sublimis 44, 108, die von Polle selbst herrührt (register zur 11n aufl.), ist ebenso ansprechend als überzeugend, und dasz es 46, 101 f. jetzt nach Ehwald (jahresber. f. 1883—86 s. 249) heiszt: decidit in terras, . . . Hersilia aetherias, ist ein beweis dafür, dasz der herausgeber bei allem festhalten am herkömmlichen doch gern bereit ist, mit gutem geschmacke seine eignen vermutungen denen anderer, wenn er sie für besser hält, zu opfern.

Diesen stellen gegenüber sind es nur wenige, bei denen man sich versucht fühlt, gegen die vorgenommene änderung einen einwand zu erheben. dahin rechne ich zuerst 4, 232, wo sich das schon von N. Heinsius vermutete, dann von Haupt gebilligte summum tergum in den text aufgenommen findet. so verlockend die lesart erscheint, so entspricht sie doch wohl nicht ganz dem sonstigen sprachgebrauch Ovids, der für die accusativ- oder nominativform von tergum in den metamorph. immer den plural bevorzugt: nur an zwei stellen (met. 12, 401 und 1, 383) findet sich der singular, wo jedoch der grund leicht zu erkennen ist. dagegen ist für den ablativ durchaus der singular in gebrauch, weshalb ich auch an dieser stelle das überlieferte summo tergo beibehalten möchte. dabei kann die ergänzung des subjectes, das ja gleich im nächsten verse folgt, wohl nicht als eine schwierigkeit gelten. — 17, 20 ist Polle wieder zum Merkelschen texte ducite: et omnia habet (rerum status iste mearum) zurückgekehrt. es fällt mir schwer, mich zu diesem wortlaut zu bekennen. denn einmal mutet es doch sonderbar an, dasz für das feminin vires, quas haec habet insula in v. 19 nun das neutrum omnia eintritt; ferner möchte man nach der volltönenden versicherung et omnia habet wohl etwas mehr als die blosze erwähnung von robora und miles erwarten. immerhin gebe ich dem jetzigen texte den vorzug vor dem frühern ducite et — o maneat rerum status iste mearum! — robora non desunt, bei dem man wegen der verbindung

durch et über ein gefühl von misbehagen nicht hinauskam. handelte es sich nicht um eine schulausgabe, so würde vielleicht auch Polle omnia quae beibehalten und mit A. Riese nach mearum den ausfall eines verses wie suppeditat, votis sint convenientia nostris angenommen haben. — Einen ähnlichen grund musz man vielleicht auch dafür annehmen, dasz 25, 108 für refringere jetzt rescindere eingesetzt ist: denn allerdings wird sich der schüler durch das in solcher verbindung höchst auffällige refringere befremdet fühlen. dagegen bleibt es doch vom standpunkte der kritik aus zweifelhaft, wie das ungewöhnliche refringere für das gewöhnliche rescindere in den text gekommen sein sollte. deshalb möchte ich, wenngleich es an belegstellen entschieden fehlt, noch immer glauben, dasz der dichter mit absicht für die gewaltsame sache auch einen gewaltsamen ausdruck gewählt habe.

So viel über den text. die anmerkungen lassen natürlich in gleicher weise die beständig nachbessernde hand des herausgebers erkennen. um von den bedeutendsten änderungen nur einige hervorzuheben, verweise ich zunächst auf diejenigen stellen, wo die früher weniger zutreffende auffassung durch eine zweifellos richtigere ersetzt ist. dahin gehört vor allem 3, 206, wo sich jetzt secantes auf undas bezogen findet; 18, 62 verber 'der schleuderriemen' (wie im Ovidwörterbuch); 27, 68, wo die bemerkung zu pocula miscet durch hinweisungen auf Homer gänzlich umgestaltet und richtiggestellt sind. wesentlich gewonnen hat die bemerkung zu 3, 92 durch den hinweis auf Phaëthon; 8, 123 ist persequi jetzt wohl richtiger gedeutet als früher; in die schwierige stelle 16, 168, in der einige cum als präposition fassen, ist jetzt durch heranziehung von Verg. Aen. IV 522 ff. (Ehwald im jahresber. f. 1881—82 s. 201) erst rechtes licht gekommen; auch mit der deutung des plurals carchesia 16, 228 durch 'je einen' dürfte jetzt das richtige getroffen sein. neu sind u. a. die zutreffenden übersetzungen von videoque 27, 105 und immiti 39, 119, ebenso einige hinweisungen auf Homer, Vergil und Livius (11, 281 u. 318. 12, 170. 37, 309. 45, 10. 50, 17), die man allenthalben gutheiszen wird, sobald man daran festhält, dasz eine schulausgabe etwas mehr bieten soll, als ein bloszer schülercommentar. — Nur in wenigen punkten wird man sich vielleicht veranlaszt fühlen von der ansicht des herausgebers abzuweichen. so ist 4, 246 infolge der wiederaufnahme der lesart gentes der versuch gemacht, die neben einander stehenden begriffe populis und gentes durch erklärung zu unterscheiden: so zutreffend die erklärung an sich sein mag, so bleibt doch die sich ergebende übersetzung: 'und die feuersgluten legen ganze volksstämme mitsamt ihren (politischen) gemeinden in asche' zum mindesten hart und gezwungen. dasz ferner zu 33, 279 der ausdruck ventos sequi als auffallend und unangemessen bezeichnet wird, scheint doch dem dichter gegenüber etwas streng: unangemessen ist er wohl schon wegen des gegensatzes zu me fugiens nicht. während Ceyx vor Alcyone flieht, schlieszt er sich

den winden an, d. h. er gehorcht ihrem wehen. bei solcher gegenüberstellung brauchte der dichter wohl nicht ängstlich daran zu denken, dasz die winde eigentlich hinter dem schiffe her wehen. — Als entbehrlich möchte ich von den neu aufgenommenen anmerkungen bezeichnen die zu crepitantibus lapillis 33, 188 und die grammat. bemerkung zu 33, 313.

Zum schlusse sei noch bemerkt, dasz auch die einleitung in einigen punkten berichtigt oder ergänzt worden ist. s. VII ist die bemerkung über Ovids triumvirat vorsichtiger, die über das centumvirat zutreffender und kürzer gefaszt; ferner ist in anm. 10 auf s. VIII jetzt nur noch von der quästur die rede und das ganze so gefaszt, dasz man die beziehung zur curia eher versteht, wenngleich es wohl noch ratsamer wäre, von der curia auszugehen und erst nachträglich die quästur zu erwähnen. s. XIV ist neu hinzugekommen ein hinweis auf Andalkiöi und Küstendsche, während auf die erwähnung der phaenomena des Ovid (s. XVI) in einer schulausgabe am ende hätte verzichtet werden können.

Alles in allem wird man angesichts der unermüdlichen sorgfalt des herausgebers, von der auch diese neue auflage beredtes zeugnis ablegt, gern dem wunsche ausdruck geben, dasz das treffliche buch noch recht oft in so kurz bemessenen zwischenräumen wie bisher erscheinen möchte.

Dresden. Otto Stange.

58.

Anleitung zur vorbereitung auf P. Ovidii Nasonis metamorphoseon delectus Siebelisianus von Friedrich Polle. Leipzig, 1888. B. G. Teubner. 132 s. 8.

Diese 'anleitung zu Ovids metamorphosen' erscheint als erstes heft einer neuen sammlung aus dem Teubnerschen verlag, deren zweck ersichtlich ist aus dem beigefügten sammeltitel 'schülercommentare zu griechischen und lateinischen classikern im anschlusz an die Teubnerschen textausgaben'. dasz die sammlung gerade mit einer anleitung Polles zu Ovids metamorphosen eröffnet wird, kann man im hinblick auf den allseitigen beifall, den des verfassers Ovidausgaben gefunden haben, gewis als einen besonders glücklichen griff bezeichnen.

Was nun die eigenart des vorliegenden heftchens anlangt, das sich übrigens auch im format den Teubnerschen textausgaben anschlieszt, so sagt Polle im vorwort über die in dieser 'anleitung' enthaltenen anmerkungen, dasz sie sich darauf beschränken sollen, 'dem schüler das wortverständnis zu vermitteln und ihm eine leidliche übersetzung zu ermöglichen'. nicht also eine erklärung des textes nach art einer schulausgabe will Polle hier bieten, sondern, wie der titel sagt, eine anleitung zur vorbereitung für

die hand des schülers, und der zusatz des verfassers: 'alle weitere erklärung bleibt dem lehrer überlassen', ist meines erachtens recht stark zu betonen.

Demgemäsz finden wir alles eigentlich erklärende beiwerk mythologischer oder grammatischer art, vergleiche, hinweisungen und ähnliches, was Siebelis-Polles schulausgabe so wertvoll macht, hier bis auf das allernotwendigste beiseite gelassen. dagegen ist der verfasser, wie ich glaube, mit dem glücklichsten erfolge bemüht gewesen, dem tertianer mit möglichst kurzen worten über diejenigen schwierigkeiten hinwegzuhelfen, 'die er aus eigner kraft auch mit allem fleisz und eifer nicht überwinden kann, . . . wenn er nichts als den text hat' (vorw.). das will nicht etwa sagen, dasz durch die 'anleitung' der gebrauch des wörterbuchs überflüssig gemacht werde, wie sie denn auch keineswegs auf eine stufe zu stellen ist mit den in neuerer zeit zu manchen autoren erschienenen 'präparationen': nur dürfte der besitzer dieser anleitung in zukunft ein specialwörterbuch bequem entbehren können.

Aus dem gesagten ergibt sich also 1) dasz Polles anleitung bestimmt ist für solche schüler, die den delectus Siebelisianus in händen haben; 2) dasz durch sie die vorbereitung, insbesondere das aufsuchen der unbekannten wörter, nicht überflüssig gemacht wird; dasz sie es 3) dem lehrer überläszt, alles zur eigentlichen erklärung dienende, was die schulausgaben bieten, was aber von den schülern meist nicht genug beachtet zu werden pflegt, selbst beizubringen; dasz sie aber 4) das, was zur ermöglichung einer glatten übersetzung beiträgt, heraushebt, um dadurch für den schüler die vorbereitung weniger zeitraubend, lohnender und erfreulicher zu machen. — Es wird sich also die anschaffung dieser anleitung auszer für solche schulen, in denen der blosze text eingeführt ist, auch da empfehlen, wo man glaubt beobachtet zu haben, dasz die schulausgabe dem lehrer zu wenig zu sagen übrig läszt oder dasz die anmerkungen von den schülern nicht studiert, sondern nur nach 'passenden übersetzungen' durchstöbert werden; ja bei dem geringen preise, für den nun text und anleitung zusammen zu haben sind, werden beide auch dort willkommen geheiszen werden, wo man darauf bedacht ist, gröszere ausgaben für schulbücher möglichst zu vermeiden.*

Ist nun Polle eifrig bemüht gewesen, den inhalt seiner anleitung auf das zu beschränken, was dem unmittelbaren bedürfnis des schülers bei der vorbereitung entspricht, so wird es anderseits kaum eines beweises bedürfen, wie sehr eine solche anleitung allen denen erwünscht sein musz, die auf den gebrauch einer schulausgabe zu

---

* bei dieser gelegenheit sei übrigens auch für diejenigen, die in der vorliegenden 'anleitung' etwa die beigabe eines mythologisch-geographischen registers vermissen sollten, noch besonders darauf hingewiesen, dasz dasselbe als separatabdruck aus der schulausgabe für einen ganz geringen preis im buchhandel zu haben ist.

verzichten gewillt sind. um dafür aus einem der gelesensten stücke wenigstens eine probe zu geben, verweise ich auf folgende stellen aus Phaëthon: v. 14 meque adsere caelo; 18 ambiguum, Clymene usw.; 24 videndum; 40 habet unda; 50 signa; 77 dis iuranda palus; 141 repercusso Phoebo; die ganze stelle 160—163; 180 sine me dare; 203 vetito aequore; 241 ut quaeque altissima; 431 sui roboris: diese und wohl noch manche andere stellen sind für den mit dem bloszen text ausgerüsteten tertianer schier unverständlich. entbehrt er nun einer unterstützung, wie sie Polles 'anleitung' bietet, so musz er entweder die lust zur häuslichen vorbereitung verlieren oder aber — er greift zu verbotenen hilfsmitteln.

Indem ich schlieszlich einen blick auf den wortlaut der in der 'anleitung' enthaltenen anmerkungen werfe, will es mir scheinen, als ob trotz der von Polle angestrebten kürze immer noch einiges stehen geblieben wäre, was getrost 'dem lehrer überlassen' werden könnte. ich erwähne beispielsweise aus den ersten 12 abschnitten: 1, 1 dicere, 4 deducite, 6 vultus, 76 mens; 2, 5 ora; 3, 17 terque, 48 delabor, 85 tura, 132 summa, 236 saxa; 4, 94 prima via; 7, 121 fuerat; 11, 97 in aequore summo, 139 bellica virgo, 291 fraxinus; 12, 138 summa tenus alvo u. s. f. doch soll nicht verschwiegen werden, dasz die spätern abschnitte zu solchen streichungen weniger stoff zu bieten scheinen als die ersten. — Auch für die fassung der erläuterungen möge es gestattet sein einige, wenn auch geringfügige änderungen in vorschlag zu bringen. 3, 4 concipit 'wird ergriffen von —' deckt sich nicht ganz mit dem in concipit iras liegenden bilde: vielleicht 'läszt zorn in sich auflodern'; 4, 138 summae curvatura rotae 'die krümmung des obersten (äuszersten) radrandes': der begriff von summae liegt schon in 'rand', also ist 'obersten (äuszersten)' überflüssig; 4, 189 corripere 'sich stürzen' entspricht auch nicht der im lateinischen zu grunde liegenden vorstellung, dasz sich die rosse durch die eile ihres laufs den weg verkürzen: also etwa 'durchrasen die bahn'; 4, 323 uterque polus 'beide hemisphären' erweckt geradezu die falsche vorstellung von der östlichen und westlichen halbkugel, während doch wohl an 'erd- und himmelskugel' zu denken ist; 6, 71 vix 'mit mühe', besser wohl 'nur mit mühe'; 8, 13 ist 'die seele' gemeint; zu 9, 30 ist wegen der verweisung bei 36 hinzuzufügen 'simul=simulatque'; 11, 119 Tyriam, d. h. von tyrischem purpur; besser wohl: mit tyr. purpur gefärbt; 16, 58 ferre 'sagen, im munde führen' ist zur ermöglichung einer guten übersetzung kaum geeignet: eher etwa ferri 'gelten für —, heiszen'; 27, 127 praelata pompa 'mit vortragung des üblichen festgepränges' ist lateinisch-deutsch: wir sagen 'unter entfaltung'; 36, 75 tot caesis 'durch die tötung so vieler', wir müssen im deutschen ein substantiv hinzufügen 'so vieler feinde'; 38, 285 votis potitus 'nach erreichung meiner absichten' ist wohl besser durch einen satz mit 'nachdem' wiederzugeben.

Es bedarf nicht der versicherung, dasz diese wenigen bemer-

kungen ihr dasein lediglich dem wunsche des referenten verdanken, wenn möglich noch um ein weniges die handlichkeit und brauchbarkeit des praktischen heftchens zu erhöhen, das im übrigen einen neuen beweis liefert von der sorgfalt und dem guten geschmack des im gebiete der Ovidarbeiten hinlänglich bewährten verfassers.

Dresden. Otto Stange.

59.

Das gedächtnis. studie zu einer pädagogik auf dem standpunkt der heutigen physiologie und psychologie. von dr. Franz Fauth, professor an dem könig-wilhelms-gymnasium zu höxter: Gütersloh, druck und verlag von C. Bertelsmann. 1888. XV u. 352 s. 8.

Der durch seine gehaltvollen aufsätze über eine reihe von schulfragen der pädagogischen welt schon lange vorteilhaft bekannte verfasser bietet uns in dem vorliegenden buche eine specialstudie über das gedächtnis, welche ein groszes verdienst in anspruch nehmen darf.

Dasz eine verständige pädagogik auf der experimentellen psychologie sich aufbauen musz, ist eine zu klare forderung, als dasz sie weitern beweises bedürfte. aber ebenso wenig läszt sich verkennen, dasz die verwirklichung dieser forderung zur zeit noch in weite ferne gerückt ist. mit der verwertung aller anerkannten resultate, welche insbesondere die arbeiten auf physiologischem gebiete geliefert haben, für die pädagogik sind erst schwache anfänge gemacht, weil die bildung der meisten, welche hier schriftstellerisch thätig, sowie derjenigen, für welche solche arbeiten bestimmt sind, den naturwissenschaftlichen untersuchungsmethoden mehr oder minder ferne steht. bei dieser sachlage ist eine so gründliche specialuntersuchung, wie sie in dem vorliegenden buche über das gedächtnis unternommen wird, doppelt willkommen, und sie verdient von allen, welche eine rationelle pädagogische theorie zu schätzen wissen, sorgfältig geprüft und studiert zu werden.

In dem ersten buche gibt der verf. eine historisch-kritische orientierung über das unbewuste gedächtnis. er referiert kurz über die von Jessen, Draper, Hering und Ribot aufgestellten theorien, welche durch Lotze ihre widerlegung finden, von dessen arbeiten der verf., wie dies aus seinen frühern publicationen bekannt ist, entscheidend beeinfluszt wird. das gleiche geschieht im zweiten buche bezüglich des bewusten gedächtnisses, wobei die arbeiten von Horawicz, Wundt, Fouillée, Dörpfeld und Steinthal eingehend besprochen und auf ihren wert für die entscheidung der betreffenden frage untersucht werden; die beiden erstern forscher, namentlich Wundt in der neuesten auflage der physiologischen psychologie, scheinen für die physiologische erkenntnis am meisten in betracht zu kommen, wäh-

rend Dörpfeld hauptsächlich durch seine praktischen consequenzen, Steinthal durch seine auffassung der apperception von wert ist.

In den folgenden büchern untersucht der verf. die grundfragen, welche nach seiner ansicht für die lösung der aufgabe gestellt und beantwortet werden müssen. das dritte buch beschäftigt sich mit dem unbewusten gedächtnis; der verf. schlieszt sich hier im wesentlichen an die untersuchungen von Wundt, Preyer, Pflüger und Lotze an. ein teil des unbewusten gedächtnisses ist von natur unbewust, angeboren, ein teil desselben ist die frucht der einwirkung der von auszen kommenden reize und des bewust wirkenden geistes. dieses gesamte gedächtnis der materie bildet die sichere und der einwirkung zugängliche unterlage der ganzen entwicklung des menschlichen lebens; seine sachgemäsze sicherung ist für die erziehung von dem grösten werte. da aber eine hauptaufgabe des gedächtnisses darin besteht, den inhalt des unbewusten lebens in bewustsein zu verwandeln, so werden in dem vierten buche das bewustsein und seine bedingungen erörtert, woraus alsdann die folgen für das gedächtnis abgeleitet werden. hier folgt der verf. vorwiegend Lotze und Ochorowicz' 'bedingungen des bewustwerdens', will aber die lehre des letztern von der localisation der eindrücke im gehirn nach der zeit ersetzen durch eine solche der dinge nach ihrer qualität. es kommt vor allem darauf an, die beziehungen nach qualitäten richtig aufzufinden, da sie die gesetze an die hand geben, nach welchen das gedächtnis arbeitet. im fünften buche entwickelt F. die arten des bewustseins, indem er nach einander das bewustsein als empfindung, als denken, als gefühl und als wille und die aufmerksamkeit als einen willensact erweist.

Auf grund der hier gegebenen darstellung des bewusten geisteslebens wird im folgenden die anschauung des verf. vom bewusten gedächtnis entwickelt. es wird dabei dreierlei unterschieden: die frage nach der aufbewahrung des gedächtnisinhaltes, die nach der reproduction des vergessenen und die nach der wiedererkennung des reproducierten. bei der erstern erkennt der verf. die erleichterung der geistigen reproduction, soweit sie sich eines gewissen mechanismus bedient, durch zurückbleibende disposition der gesunden und eingeübten specifischen nerven- und gehirnmaterie überall an, während die Herbartsche annahme, dasz vorstellungen als solche zurückbleiben, zurückgewiesen wird. gefühle und psychische dispositionen als reize können zur wiederherstellung dagewesener vorstellungen von einem im bewustsein gegebenen teile aus zurückbleiben. bei der reproduction verwirft der verf. die unterscheidung von willkürlicher und unwillkürlicher reproduction, da auch bei der letztern ein willensact vorhanden ist: nur geht der antrieb zu ihr nicht von uns, sondern von einem von auszen kommenden reize aus. beide arten folgen auch denselben gesetzen. der antrieb zur reproduction geht aus entweder von dem verlangen, den eindruck sinnlich voll zu haben, oder von dem verlangen, zu einem gegebenen teile das

ganze zu ergänzen, in dessen umfang es früher appercipiert war. die güte der reproduction hängt damit ab von der güte der frühern apperception. das wiedererkennen endlich beruht wesentlich auf einem acte des vergleichens und urteilens. denn die gesamte thätigkeit der apperception ist einreihung des objects an den ihm zukommenden platz des geistigen inhalts, und den gegenstand richtig localisieren heiszt ihn erkennen. von der richtigen wiederholung dieser localisation und der erkenntnis ihrer identität hängt das wiedererkennen ab.

Zur prüfung der lehre vom normalen gedächtnisleben wird im siebenten buche eine darstellung des kranken bewustseins und des kranken gedächtnisses gegeben. durch erkrankung der materiellen unterlage des geistes, der nerven und des gehirns erhalten die krankhaften zustände eine solche stetigkeit und ein solches übergewicht, dasz das ich, die persönlichkeit krank wird. aus krankhaften veränderungen des gefühlslebens bilden sich krankhafte vorstellungen, und die thätigkeit des denkens, welche formell richtig erfolgt, wird inhaltlich gefälscht: das endergebnis sind krankhafte bewegungen und störungen des rein geistigen handelns. wenn das bewustsein ganz oder teilweise aufgehoben oder krankhaft verändert ist, treten gedächtnisstörungen ein, weil infolge der krankhaften gegensätze keine verbindung und apperception, also auch keine reproduction stattfinden kann oder weil falsche apperceptionen und damit auch falsche reproductionen vor sich gehen. wir lernen daraus, dasz die einheit des bewustseins das wichtigste ist, insofern ihre störung die erscheinungen der geisteskrankheit erklärt. durch äuszere krankhaft wirkende reize wird das bewustsein in gewissen teilen so verändert und gestört, dasz es dem geiste nicht gelingt, die so zu sehr aus einander fallenden teile des geistigen lebens vernünftig zu vereinigen und so ein gedächtnis herzustellen. mit der heilung der kranken nervenmasse ist die vernünftige einheit des bewustseins und das normale gedächtnis wieder hergestellt.

Da unser gesamtes geistesleben, zumal nachdem eine unübersehbare entwicklung hinter uns liegt, mit dem wesen der sprache aufs engste verknüpft ist, so wird im achten buche das verhältnis von sprache und gedächtnis erörtert. die sprache ist gegründet auf die reflexbewegung, sie ist nachahmung. aber mit den äuszern mitteln der sprache entwickelt sich auch der geist des menschen. erstere bestehen aus den drei teilen: der articulation, der laut- und wortbilder und der begriffe. kein vorgang im menschlichen leben unterstützt das gedächtnis so wie die sprache. beide benutzen dieselben mittel: die sinnliche unterlage in den sensorischen und motorischen nerven mit ihrer gewohnheit, empfindungen, denkoperationen, gefühle und bewegungen. für das gedächtnis hat die articulation die geringste, aber keine geringe bedeutung; schon erheblicher ist das gedächtnis der empfindung in den wortbildern, am höchsten steht das gedächtnis der begriffe.

Pädagogisch am wertvollsten ist das neunte buch: verwertung des gedächtnisses, besonders in der schule. der verf. entwickelt zunächst die bedeutung der gesundheit für das gedächtnis und damit den wert der gesundheitspflege im erziehungsgeschäfte. ob er die thatsächlich bestehenden misstände nicht nach den darauf bezüglichen verordnungen zu günstig betrachtet, kann hier nicht erörtert werden; die hauptsache ist, dasz er in überzeugender weise nachweist, wie sehr die körperpflege an der des gedächtnisses mitzuarbeiten hat. auch seine ausführungen über erweckung und regelung der von auszen kommenden reize, sowie diejenigen über erweckung und entwicklung der aufmerksamkeit dürfen die zustimmung jedes denkenden pädagogen beanspruchen. die besprechung der verschiedenen arten des gedächtnisses im schulleben enthält manchen wertvollen wink, obgleich hier der natur der verhältnisse entsprechend meist bekanntes zur sprache kommt. eine besondere betrachtung ist dem memorieren gewidmet, wobei Dörpfelds ansichten durch die von Ebbinghaus teilweise berichtigt werden. zunächst hält F. die unterscheidung von judiciösem und mechanischem gedächtnis nicht für ausreichend, sondern er nimmt zwischen beiden das gedächtnis der empfindungen und anschauungen an. dann will er auch die wertbestimmung Dörpfelds nicht anerkennen; vielmehr lassen sich das memorieren vermittels sich wiederholender anschauung und das memorieren vermittels sich wiederholender denkprocesse — diese beiden arten setzt er an stelle der von Dörpfeld angenommenen — nicht so vergleichen, als ob die eine art unbedingt die andere über träfe; vielmehr kommt es hier auf den gegenstand des memorierens sowie auf alter und anlage des memorierenden an. bezüglich des wertes des sog. immanenten memorierens stimmt F. zwar Dörpfeld bei, aber er will die erklärung desselben darin suchen, dasz unser bewustsein stets verschiedene grade der apperception zu einem gleichzeitigen ganzen vereinigt. bei dem absichtlichen memorieren erwähnt Dörpfeld nur die repetition: aber es kann auch schon ein einmaliger eindruck absichtlich eingeprägt werden. die unmittelbare anwendung der theoretischen erörterungen gibt das 34e capitel: das unterrichten und das gedächtnis. der verf. bespricht hier der reihe nach die herstellung der aufmerksamkeit, die bildung des willens, der bewegungen, der gefühle, des anschauenden gedächtnisses, wobei die rolle der apperception besonders beachtet wird, memorieren und bildung des logischen und mechanischen gedächtnisses, endlich den wert der wiederholung und übung. weniger die mitgeteilten thatsachen und die daran geknüpften praktischen winke sind hier neu, als die eingliederung derselben in die von dem verf. aufgestellte theorie. da das gedächtnis eine besondere förderung durch die sprache erfährt, welche die drei seiten desselben durch die gewohnheit der guten articulation, das anschauungsgedächtnis der laut- und wortbilder und das begriffliche gedächtnis zu einem einheitlichen ganzen verarbeitet, so wird in einem besondern capitel

der sprachunterricht skizziert. dem praktiker ist besonders zu empfehlen, was über das wesen und die bedeutung guter articulation gesagt wird. für die eigentliche spracherkennung tritt die bedeutung der induction scharf und klar hervor; die verständige einschränkung zeigt, dasz der verf. nicht blosz theoretiker ist. was er über die bildende kraft des sprachunterrichts sagt, wird hoffentlich allgemein zustimmung finden, so weit wir auch noch von der verwirklichung des postulats entfernt sind, 'dasz auf das centrum der muttersprache alle unterrichtsfächer hinarbeiten müssen'.

Die verdienste der untersuchung auf dem gebiete der experimentellen psychologie können rückhaltslos anerkannt werden. mit der speculativen grundlage wird sich der leser besonders auseinandersetzen müssen, und wir können uns denken, dasz mancher bei dem auch von dem verf. stets wieder betonten klaren zusammenhange der psychischen vorgänge mit den centralorganen nicht zu denselben folgerungen gelangen wird, wie er. indessen sind solche meinungsverschiedenheiten auf diesem gebiete unvermeidlich, da wir unter allen umständen vor einem x stehen bleiben müssen; sie sind aber auch für die praktische verwendbarkeit unerheblich. und gerade in letzterer liegt das beste der arbeit. wir fürchten indessen, dasz die unleugbaren verdienste nicht überall die gebührende würdigung finden werden, und hieran ist der verf. nicht ganz unschuldig. das buch ist zu breit angelegt: der grund liegt in der hauptsache darin, dasz die seither über das gedächtnis aufgestellten theorien in zu groszer ausdehnung und doch wieder nicht so erschöpfend dargestellt sind, dasz man sich das eigne studium derselben ersparen könnte, während anderseits sie für die dem verf. gesteckten ziele teilweise gar nicht in betracht kommen und die nebenbei gegebene widerlegung einzelner ansichten nicht ausreicht. auch im weitern verlaufe der untersuchung werden fremde ansichten wiederholt in zu groszer ausführlichkeit mitgeteilt. dagegen vermiszt man nicht selten die so wertvollen instructiven beispiele, welche dem anfänger im lehramte und auch den weitern kreisen, auf welche der verf. seine untersuchung berechnet hat, oft erst das richtige verständnis ermöglichen. so wird unwillkürlich das resultat der eignen arbeit des verf. zurücktreten; ja es wird dem nicht hinlänglich geschulten leser mitunter schwer werden, den faden der untersuchung festzuhalten. zweifellos wäre die wirkung des buches durchschlagender, wenn der verf. seine eigne untersuchung in frischem zuge durch- und vorgeführt und etwa in kurzen excursen sein verhältnis zu einzelnen vorgängern festgestellt hätte. indessen hat die arbeit so grosze vorzüge, dasz sich hoffentlich recht viele leser durch sie fesseln und recht viele praktiker durch sie beeinflussen lassen werden.

Gieszen. Hermann Schiller.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

60.
IN WELCHER WEISE WÜRDE DIE PRIORITÄT DES FRANZÖSISCHEN AUF DEN DEUTSCHEN ELEMENTARUNTERRICHT EINWIRKEN?

Schon oft und gründlich ist nachgewiesen worden, dasz die pflege der lateinischen sprache die ausbildung des deutschen stils in empfindlicher weise beeinträchtigt hat, dasz unser liebes deutsch — um mit Herder zu reden — vielfach ein dintendeutsch geworden, dasz sich ein gewisser 'periodologischer stil, ein akademischer paragraphenstil, als sohn des schullateins', herausgebildet hat.[1] auch fehlt es nicht an sehr gewichtigen äuszerungen von schulbehörden der neuesten zeit, welche ein entschiedenes zurückgehen der leistungen in den deutschen aufsätzen festgestellt haben, wie anderseits die trefflichen vorschriften für das übersetzen aus dem lateinischen ins deutsche von Rittweger, Rothfuchs, Steinmeyer u. a. zeigen, dasz man die schäden erkannt hat, welche dem deutschen stil aus dem fortwährenden verkehr mit den lateinischen perioden erwachsen können. — Inwiefern die deutsche stilbildung durch die einwirkung des lateinischen gehemmt, durch die des französischen gefördert wird, habe ich zu zeigen versucht in meiner schrift: 'die reform des höhern schulwesens auf grund der Ostendorfschen these: der fremdsprachliche unterricht musz mit dem französischen beginnen'. an dieser stelle kann ich es jedoch nicht unterlassen, zu den dort angeführten urteilen noch das von Münch hinzuzufügen. in der beilage des Barmener programms 1886: 'der deutsche unterricht am realgymnasium, seine eigenart und seine aufgaben' sagt er s. 6: 'es hat sich da seit lange ein jargon gebildet für die übersetzungen aus den alten; ihm gehört z. b. das an-

[1] Herder, fragmente über die neuere deutsche litteratur, 3e sammlung 1767 s. 25.

mutige 'sowohl — als auch' und hundert andere einzelheiten, die hier nicht zusammengestellt werden sollen. aber solche einzelheiten sind nicht einmal das mislichste: mehr noch ist die gewöhnung an undeutsch schweren, überfüllten periodenbau zu bedauern, wie ihn namentlich das lateinische veranlaszt. darüber hat der deutsche stil seit hundert jahren, insbesondere durch Wieland und Lessing, triumphiert, und zwar durch schulung an den Franzosen;[2] aber unter dem hemmenden einflusse steht darum doch jeder anfänger von neuem. also: die lectüre antiker autoren ist der ausbildung im deutschen gefährlich, wenn nicht der genius der muttersprache mit im rate sitzt, wenn nicht bei dem fremden das deutsche selbst einer ausdrücklichen und planvollen pflege gewürdigt wird. im grunde ist ja auch, wenn einmal fremde sprachen durch vergleichung gelernt werden sollen, was doch namentlich für die alten sprachen der gegebene modus ist, erst das das rechte erlernen, wenn echtes latein und echtes deutsch einander gegenübergestellt werden.'

Eine sprache erkennen lernen ist eben ein anderes als sie mündlich und schriftlich leicht, gewandt und richtig gebrauchen lernen. während für das erstere das medium einer andern sprache die trefflichsten dienste thut, wird das zweite doch wohl am besten und natürlichsten an und in der betreffenden sprache selbst geübt und erreicht. wer gut deutsch sprechen und schreiben lernen will, der übe sich im deutschsprechen und deutschschreiben. die geistige gymnastik des lateinischen unterrichts bedingt durchaus nicht, wie vielfach geglaubt wird, gewandtheit im gebrauch der muttersprache. wohl befähigt das erlernen der lateinischen sprache den schüler, seiner muttersprache verhältnismäszig objectiv sich gegenüberzustellen und ihre gesetze bis zu einem gewissen grade zu erkennen, aber nicht befördert es an und für sich die gewandtheit der deutschen ausdrucksweise. die durchaus nicht seltne erscheinung, dasz gebildete frauen und solche männer, die kein latein gelernt haben, sich durch flieszenden und leichten stil auszeichnen, bestätigt diese behauptung, die für mich selbst erwiesen wurde durch mehrjährige betrachtung der deutschen aufsätze einer lateinlosen realschule.

Indes dürfte die richtigkeit dieser bemerkungen eher zugegeben werden als die weitere folgerung, die uns hier beschäftigen soll, dasz das lateinische die naturgemäsze entwicklung des deutschen elementarunterrichts stört und beeinträchtigt. mir wenigstens will es scheinen, dasz Hildebrand mit dieser ansicht bis jetzt ziemlich allein gestanden. in seiner trefflichen schrift: 'vom deutschen sprachunterricht in der schule' sagt er s. 166: 'die deutschen knaben wo möglich zu Römern zu machen war das ziel der lateinschule, und so werden sie dort noch heute in den lateinstunden behandelt nicht als Deutsche, sondern als

[2] Goethe sagte in Wilhelm Meisters lehrjahren V 16 mit bezug auf das französische: 'wie kann man einer sprache feind sein, der man den grösten teil seiner bildung schuldig ist, und der wir noch viel schuldig werden müssen, ehe unser wesen eine gestalt gewinnen kann'.

Nichtlateiner, Nichtrömer, der bestimmende mittel- und schwerpunkt liegt dort immer noch wesentlich nicht in der lebendigen gegenwart, sondern in einer weiten ferne der vergangenheit.' und s. 59 derselben schrift heiszt es: 'mit dem latein trat einst der lehrer vor die schüler wie mit dem einzigen vorhandenen schlüssel zur höhern geisteswelt, die von der heimischen nach form und inhalt so durchaus getrennt, ihr so hoch überlegen war, dasz an eine innere vermittlung beider kaum zu denken war. die vorliegende lebendige geisteswelt, deren keime die deutschen schüler mitbrachten, wurde bis zu dem grade als eigentlich vorhanden gar nicht angesehen, dasz man sogar lange ernstlich das lateinische gleich in lateinischer sprache zu lehren für nötig hielt.'

Freilich wird man den standpunkt jenes gelehrten erst ganz verstehen, wenn man mit ihm die aufgaben des deutschen elementarunterrichts tiefer faszt, die pflege der muttersprache und ihr leben nicht in das äuszerlich meszbare und controlierbare verlegt, in die schrift, die rechtschreibung. er will, dasz der sprachunterricht mit der sprache zugleich auch den inhalt der sprache voll, frisch und warm erfasse durch die anschauende ausbildung der innern sinne, der empfindung. der lehrer des deutschen soll nichts lehren, was die schüler selbst aus sich finden können unter seiner leitung; das hauptgewicht soll auf die gesprochene und gehörte sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene. (daher empfiehlt es sich, dasz beim anfertigen der aufsätze die schüler das geschriebene sich laut vorlesen, weil das ohr die atemlosen perioden verurteilt und die richtige stellung finden läszt.) man hat, meint er, immer nur im auge, wie die rede sich geschrieben ausnehmen würde, ob die wahl und stellung der worte usw. geschrieben correct sein würde, obgleich doch das sprechen über dem schreiben steht.[3] reden und immer wieder reden lassen von dingen, die das kind versteht, das ist der rechte durchgang zum schreiben. nur aus des schülers erfahrung heraus wird ihm ein begriff klar. der risz, der zwischen dem höheren und dem alltagsleben klafft, ist ein groszer schaden; der schüler kann ihn am besten ausfüllen und zwar durch den deutschen unterricht. noch ziemlich allgemein ist die meinung, dasz bildung etwas dem leben entgegengesetztes, ein von der wirklichkeit abgegrenztes gebiet sei, das aus dem leben sich in der weise bereichere, dasz man von den dingen dort den begriff abzieht und sie in dieser vom rohen stoffe gereinigten form, schön in fächer geordnet, im kopfe niederlegt. daher das unwesen der falsch angewandten schlagwörter, der collectivbegriffe und verkehrten theorien, die ja nur falsche abstractionen sind und die man aus zweiter und dritter hand übernommen hat. von der klarheit, mit der

[3] 'schreiben ist ein misbrauch der sprache, stille für sich lesen ein trauriges surrogat der rede.' (Goethe, lebensbeschreibung, ende des 10n buches.)

vorgedachte bilder angewandt werden, hängt die klarheit des eignen denkens des anwendenden ab. abgegriffene wortmünzen auf ihr wahres gepräge hin erkennen zu lassen, die worte bei ihrem rechten vollen inhalte fassen zu lehren, das sprachgefühl durch die empfindung, die innere anschauung zu entwickeln, ist die aufgabe des deutschen unterrichts schon in sexta. er soll den risz ausfüllen zwischen der gelehrten bücherwelt und der ungelehrten alltagswelt, der höhern und der elementarschule, zwischen unserer gegenwart und unserer vorzeit, zwischen dem aus sich hinausgewiesenen deutschtum und dem aus der eignen quelle nachquellenden.

Dies sind die leitenden gedanken Hildebrands, deren begründung und ausführung man in der erwähnten schrift nachlesen wolle.[4] man wird finden, dasz die hier dem deutschen unterricht zugewiesenen aufgaben in seiner gegenwärtigen stellung und in seiner verbindung mit dem lateinischen nicht zu lösen sind, schon allein deshalb, weil ihm die nötige zeit und die erforderliche selbständigkeit fehlen.

Indes kehren wir nach dieser abschweifung und der damit verbundenen betrachtung des wünschenswerten zurück zur wirklichkeit, unserm jetzigen deutschen elementarunterricht. auch ohne die ihm gesteckten grenzen erweitern, seine ziele erhöhen zu wollen, werden wir zugestehen müssen, dasz seine leistungen nicht genügen, dasz er eine unsichere stütze für den aufbau des lateinischen unterrichts bildet.

Die 'katholische zeitschrift für erziehung und unterricht' enthält in dem jahrgang 1886 heft 7 einen recht beachtenswerten aufsatz: 'volksschule und höhere lehranstalten' von dem gymnasialdirector dr. Moormeister, dessen wesentlicher inhalt etwa folgender ist: wenn ein fremder von der dreiteilung unseres schulwesens in elementarschule, höhere schule und universität hört, so musz er mit recht meinen, dasz alle schüler zuerst die volksschule durchmachen, dasz dann diejenigen, welche ein bedürfnis nach höherer bildung haben, die höhere schule besuchen. in wirklichkeit geht man mit dem neunten lebensjahre aus der volksschule in die höhere über, so dasz der lehrgang der ersteren noch nicht zur hälfte durch-

[4] in ähnlicher weise entwickelt Münch in seinem inhaltschweren Barmener programm 1886: wie der briefstil eine mittelsphäre darstelle, so entferne sich nach verschiedenen gesellschaftlichen schichten die sprechsprache inhaltlich und lautlich mehr oder weniger von der schriftsprache. halte die schule an der identität von beiderlei rede als dem ziel sprachlicher erziehung fest, so werde keine von beiden recht entwickelt. was den büchern entnommen sei, werde auch in der ausdrucksweise der bücher erörtert. der lehrer müsse, an die umgangssprache der schüler anknüpfend, mit geeigneten stoffen in eine freiere sphäre des wirklichen lebens führen können. das mittel der vorschulen, anschauungsbilder zur grundlage zu nehmen, sei in veränderter gestalt auch in unsern classen auszubeuten. wie bei den neueren fremden sprachen so müsse auch gegenüber der muttersprache das losungswort sein: los vom buche, erhebung über die blosze schriftsphäre, freie übung und verfügung.

gemacht ist und der lehrgang der höheren schule mitten in dem der volksschule beginnt. dazu kommt mit dem latein ein lehrstoff, welcher der volksschule ganz fremd ist und der mit solcher wucht begonnen wird, dasz alle andern fächer zurücktreten. die folge davon ist, dasz dem deutschen auf dem gymnasium in VI 3, in V, IV usw. nur 2 stunden zugewiesen sind, während dasselbe in der volksschule in 9—10 wöchentlichen stunden gelehrt wird. nun sagt man, das deutsche werde durch die fremden sprachen gelernt, namentlich durch das latein; in wirklichkeit ist dies jedoch nicht der fall. freilich musz im lateinischen unterricht in VI die deutsche declination und conjugation noch geübt werden, das ist aber dann doch deutscher unterricht und beweist nur, dasz die formen der muttersprache bei beginn der fremden sprache noch nicht beherscht werden. es findet nur ein mechanisches eindrillen der deutschen formen statt, das auf grund reicher übung zu entwickelnde sprachgefühl wird nicht geweckt. für die anregung der denkthätigkeit ist im deutschen unterricht keine zeit, im lateinischen ist ebenso keine zeit zur sachlichen erklärung der wörter, zur entwicklung der durch sie vertretenen begriffe. daher plagt sich der sextaner mit begriffen, die ihm unbekannt sind, hinter denen er sich wenig oder nichts denken kann. neuerdings will man das interesse wecken, das verständnis ermöglichen durch einen gehaltvolleren übersetzungsstoff, aber die schwierigkeiten bleiben darum doch, denn man kann nicht zween herren dienen. so lange der schüler in dem gebrauche der muttersprache nicht so weit gefördert ist, dasz er die vorkommenden formen und begriffe vollkommen beherscht, wird das erlernen einer fremden und zumal einer alten sprache sehr in frage gestellt werden müssen. — Also von dem lateinischen unterricht ist für das deutsche nicht viel zu erwarten, dagegen ist der volksschüler im sechsten schuljahr einem gymnasialquartaner überlegen im sichern und fertigen mündlichen und schriftlichen gebrauch der muttersprache. auch die schüler, welche mit dem zwölften jahr in IV eintreten und das latein später als die sextaner begonnen haben, schreiben bessere aufsätze als diejenigen, welche von VI die schule besucht haben; ihr sprachgefühl ist besser entwickelt. vielleicht lieferten die schüler früher bessere aufsätze, weil sie das latein später als im neunten lebensjahr anfiengen. man sollte einmal die ängstliche sorgfalt, die man bei der grundlegung der elemente des latein zeigt, auf das deutsche richten und nicht meinen, das richtige könne hier so nebenbei und von selbst gelernt werden. sehr empfindlich leiden unter diesem misstand diejenigen knaben, welche nach 2—3jährigem besuch des gymnasiums wegen schlechter begabung zur volksschule übergehen müssen. statistisch kommen von 100 knaben kaum mehr als 50 durch III. diese haben im deutschen nicht das ziel der volksschule erreicht, ebenso nicht im rechnen. — Also gründlichere übung in den elementen thut uns not, damit wir auf fester grundlage aufbauen können.

Diese auf klarer, unbefangener beobachtung der bestehenden verhältnisse beruhenden ausführungen erhalten ein besonderes gewicht durch den vergleich mit der volksschule, der die misstände unseres deutschen elementarunterrichts in eine scharfe beleuchtung stellt. es liegt ihnen der leitende gedanke zu grunde: der in der volksschule betretene weg sollte möglichst lange fortgesetzt werden. wollen wir diesem gedanken einen dem dort herschenden verfahren entsprechenden pädagogischen ausdruck geben, so könnten wir etwa sagen: auf den höheren schulen sollte der deutsche elementarunterricht das sprachgefühl mehr pflegen, auf den höheren schulen sollte der deutsche elementarunterricht mehr sachunterricht sein. es ist auch hier zu erstreben der 'genaue parallelismus der dinge und worte, um dadurch wahre begriffe der dinge wie der worte im geiste des schülers zu bilden'.[5] beides, entwicklung des sprachgefühls und pflege des sachunterrichts hängen aufs innigste zusammen, und wenn nun also der sprachunterricht zugleich sachunterricht sein soll, so musz und kann dies doch wohl vor allem der unterricht in der muttersprache sein. ist er es bei unserm jetzigen unterrichtssystem, da er von sexta an in verbindung mit dem lateinischen fortgesetzt wird, in der wünschenswerten weise?

Wir fanden es getadelt, dasz der sextaner infolge der verbindung der muttersprache mit dem latein dazu genötigt werde, mit begriffen zu operieren, die ihm unbekannt sind, hinter denen er sich nichts oder etwas falsches denkt, die also einen sachunterricht unmöglich machen. dieser vorwurf erscheint alsbald begründet, wenn wir die begriffliche ordnung beider sprachen und die wirklichen fähigkeiten und bedürfnisse der kindesseele etwas näher ins auge fassen: die jugend verlangt einen zweck, einen faszbaren inhalt ihres lebens, sie will nicht gezwungen werden zu abstractionen, die sie nicht versteht, sie will volles concretes leben, lebensvolle, für sie verständliche anschauungen auch unter dem gewand der ersten fremden sprache. dagegen ist die sogenannte formale geistesbildung, welche der lateinische unterricht in VI und V erzielen soll, weil sie sich im wesentlichen an blosze formen anlehnen musz, eine rein formalistische, verbalistische. ja, sie musz dies sein, denn die schwierigkeit für den anfänger liegt nicht blosz in der manigfaltigkeit und anderseits vieldeutigkeit der lateinischen formen, sondern von vornherein und ganz besonders in dem erfassen und behalten der vocabeln. die begriffe, welche diese vertreten, müssen doch dem knaben geläufig sein, also womöglich keine abstracta sein, sondern benennungen der ihn umgebenden, ihm bekannten sinnlichen gegenstände. dies verbietet sich aber bei dem groszen unterschied der antiken und der modernen realien ganz von selbst. daher ist man

[5] Comenius, Meth. n. praef. 24.

genötigt, sich alsbald mit vocabeln und sätzen auf das gebiet der abstraction zu begeben, und hier überwältigen den sextaner und quintaner die starken und häufigen abweichungen der begrifflichen ordnung des lateinischen von derjenigen unserer muttersprache, da man doch bei keinem worte sicher ist, dasz sich nicht in dem zusammenhang, in dem es sich gerade befindet, hinter ihm eine vorstellung birgt, für die der entsprechende vertreter erst durch einen umständlichen arbeitsact gefunden werden kann. gewis ist dieses suchen nach der richtigen vocabel die beste geistige gymnastik, welche der lateinische unterricht bietet, eine bessere als das arbeiten mit den syntaktischen regeln, aber man sollte eine solche intensiv geistige beschäftigung, eine solche verfolgung der differenzierung der begriffe, wie sie der lateinische unterricht von anfang an erfordert, nur dann dem jugendlichen geiste auferlegen, wenn er durch den ausgiebigen gebrauch der muttersprache und durch die vorangegangene vermittlung einer modernen fremdsprache auf dem gebiete des abstracten einigermaszen heimisch geworden ist. denn nur zu leicht geben wir uns der selbsttäuschung hin, dasz wir hinter den wörtern in den köpfen der schüler einen gleich reichen und geordneten inhalt annehmen als worüber wir selbst verfügen. Lichtenheld, der begeisterte vertreter des altsprachlichen unterrichts, nimmt diesen misstand als eine unvermeidliche notwendigkeit hin. er sagt[6]: 'es ist eine einfach aus den verhältnissen entspringende notwendigkeit, dasz die sachliche bedeutung der beispiele und der vorstellungswert der einzelnen stoffwörter im anfang des nach der grammatik gehenden unterrichts ganz in den hintergrund tritt. die rücksicht auf die jugendliche leistungsfähigkeit fordert es. der knabe hat vollauf damit zu thun, nur des grammatischen stoffes herr zu werden. das aber hiesze eben, den sinn des satzes und die vorstellungen der stoffwörter zu einem object der überlegung machen und in den vordergrund bei der arbeit treten lassen. die folge aber ist, dasz sehr viele sätze, die er doch richtig übersetzt, ihrem inhalt nach gar nicht zum bewustsein kommen; ja wenn wir unsere landläufigen lateinischen und griechischen übersetzungsbücher daraufhin ansehen, so werden wir in ihnen sehr viele beispiele finden, deren sinn er auch gar nicht finden könnte, selbst wenn er danach suchte. das letzte beweist schon der oft zu tage tretende unsinn, der übersetzt wird. was das erstere anbelangt, dasz auch der inhalt nicht zum bewustsein kommt, so ergiebt sich dies daraus, dasz dieses so erfüllt wird mit regeln und formoperationen, und dasz ferner das ziel mit den gelernten lautassociationen so gut erreicht wird, dasz weder das bedürfnis nach erfassung des sinnes gereizt, noch, wenn es ge-

---

[6] in seiner gehaltvollen, leider mehr citierten als gelesenen schrift: 'das studium der sprachen, besonders der classischen und die intellectuelle bildung.'

reizt wird, seiner anregung lange folge gegeben wird. die grammatischen vorstellungen schwemmen es wieder weg. ein leicht anzustellendes experiment liefert die bestätigung jener behauptungen. man stelle einen satz zusammen aus lauter unbekannten vocabeln, zu dessen umwandlung die grammatik aber schon alles erforderliche geliefert hat, und lasse nun, ohne übersetzung, eine solche umwandlung aus der activen in die passive construction vornehmen, und das experiment wird nicht leicht mislingen.'

So ist man denn dazu gekommen zu meinen, dasz der inhalt des gelesenen nicht nur gleichgültig sei, sondern dasz der zweck des lateinischen unterrichts der untern classen durch einen langweiligen stoff gefördert werde, weil die schüler durch einen interessanten inhalt von der beachtung der form abgezogen werden.[7] diese letzteren von einem lateinlehrer gezogenen folgerungen sind durchaus richtig, sie kennzeichnen allerdings die gegenwärtig herschende sprachenfolge als das was sie ist: als eine pädagogische unnatur. sie zeigen, wie wenig der lateinische unterricht seine eignen ziele erreichen kann, weil er bei seinem zu frühen beginn in sexta von vornherein genötigt ist, sich formalistisch zu gestalten, den grundsatz des sachunterrichts geflissentlich zurückzudrängen. infolge dessen wird freilich auch das lateinische sprachgefühl von vornherein nicht entwickelt.[8] der ihn begleitende deutsche sprachunterricht leidet ganz natürlicher weise mit ihm, er kann weder jenen stützen noch wird er von ihm gestützt, er ist weder in ausreichender weise sachunterricht noch vermag er bei der geringen ihm zugedachten zeit das gefühl für deutsche sprachrichtigkeit hinreichend zu entwickeln. bei unserer gegenwärtigen lehrverfassung tritt das altertum zu unvermittelt an die kleinen schüler heran. ehe sie interesse für das altertum fassen können, müssen sie ihre umgebung, ihre heimat, ihr vaterland kennen lernen, alsdann die verhältnisse eines fremden landes und volkes der gegenwart. erst dann ist das interesse, das verständnis für das altertum vorbereitet. ebenso musz zur vorbereitung für die alten, von dem deutschen so auszerordentlich stark abweichenden sprachen erst das gefühl für die muttersprache wirklich geweckt werden, darauf musz die weitere vermittelung durch eine lebende fremdsprache geschehen. sind die schüler so einigermaszen auf dem gebiete des abstracten bewandert, dann wird der lateinische unterricht nicht unklare abstractionen, leeren verbalismus bei ihnen aufkommen lassen, weil die neu

[7] man vergleiche die entsprechenden weitern ausführungen Neue jahrbücher 1886 s. 485—88.

[8] ausführlich habe ich hierüber gehandelt in meiner schrift 'die reform' usw. namentlich in den beiden abschnitten: der psychische verlauf der arbeit bei beginn des fremdsprachlichen unterrichts und: der lateinische und der französische elementarunterricht.

zu gewinnenden begriffe sich auf klare anschauungen stützen können.

Hören wir ein weiteres zeugnis aus der erfahrung eines lateinlehrers[9]: 'aber noch ein anderer umstand kommt hinzu, der den grammatischen unterricht so sehr erschwert, nicht allein in den classischen, sondern auch in den neueren sprachen; ein umstand, der nicht nachdrücklich genug hervorgehoben werden kann: wir meinen die traurige, aber nicht zu leugnende thatsache, dasz ein groszer teil unserer schüler in ihrer eignen muttersprache nicht zu hause ist. wenn sie nicht imstande sind, irgend einen einfachen gedanken klar und in einigermaszen verständigem deutsch wiederzugeben, und wenn sie oft selbst die einfachsten satzverhältnisse verkennen, wie soll man da von ihnen verlangen, in einem gegebenen falle den unterschied zwischen der deutschen und der fremden sprache zu erkennen oder gar die feinheit eines ausdrucks oder einer satzverbindung zu empfinden? dem lehrer der fremden sprachen erwächst die doppelte arbeit aus diesem mangel, für den man die schüler allerdings nicht wird verantwortlich machen können; das liegt vielmehr am deutschen unterricht und daran, dasz man in den unteren classen häufig mit einem allzu geringen masz von fertigkeit sich begnügt in der meinung, dasz die schüler das fehlende in der folgenden classe schon nachholen werden. das deutsche wird so häufig gar nicht als ein fach betrachtet, in dem mangelhafte leistungen zum mindesten dieselben folgen nach sich ziehen müssen wie in andern fächern, weil man sich dem sichern glauben hingibt, als Deutscher werde der schüler das deutsche schon von selber lernen. wir gehen sogar so weit, dasz wir meinen, ein schüler der unteren und mittleren classen, der im deutschen ungenügendes leistet, ist auch in seiner denkthätigkeit noch so weit zurück, dasz er von der versetzung auszuschlieszen ist.'

Das hier gesagte ist gewis schon von vielen lehrern des deutschen und der fremden sprachen empfunden worden. ich selbst gehe noch weiter, indem ich auf grund meiner praktischen erfahrungen behaupte, dasz nicht allzu selten die leistungen von sextanern und quintanern in dem mündlichen und schriftlichen gebrauch der muttersprache bei einem durchaus normalen unterricht schlechter wurden als sie in der vorschule gewesen. das einfache, reine, natürliche sprechen sowohl als das sinngemäsze, richtig betonte, laute lesen giengen zurück, das erzählen wurde mehr und mehr stockend und unzusammenhängend, die leistungen in der rechtschreibung giengen kaum oder doch sehr langsam vorwärts, bei manchen schülern verschlechterten sie sich geradezu. ganz natürlich, denn in der elementarschule wurde diesen übungen die gröste sorgfalt mit den schönsten erfolgen gewidmet, von sexta an aber fehlt auf den latein-

---

[9] Greifeld in einer besprechung von: Lattmann und Müller, repetitorium zur lat. syntax, centralorgan für die interessen des realschulwesens 1888 s. 343.

schulen die unbedingt nötige zeit, und der schwierige anfang des lateinischen, bei dem sie in jedem worte schwierigkeiten finden oder suchen zu müssen glauben, gibt den kleinern schülern ein gefühl des schwankens und tastender unsicherheit, das sich bei ihnen unwillkürlich auch auf den gebrauch ihrer muttersprache überträgt, in der sie noch lange nicht sicher genug sind. dazu kommt, dasz bei den groszen anforderungen, welche das latein in sexta an die arbeitskraft der lehrer und schüler stellt, das deutsche ziemlich nebenher behandelt wird. Frick sagt darüber[10]: 'in den volksschulen wird diesen dingen mit den überraschendsten erfolgen die gröste sorgfalt gewidmet. wenn dort selbst diejenigen schüler, die, aus den einfachsten verhältnissen stammend, zu hause kaum jemals ein richtiges deutsch vernehmen, ohne zwang und ohne viel systematische grammatik dahin gebracht werden, sich mit überraschender sicherheit und freiheit in der schriftsprache zu bewegen, wie viel leichter und sicherer müste dies in den höheren schulen erreicht werden, wofern die vorher so sorgsam betriebene arbeit nur fortgesetzt wird. statt dessen gleicht es oft weit mehr einem bruche mit der frühern arbeit, wie hier diese dinge betrieben oder vielmehr nicht betrieben werden. der sextaner aber, nachdem sich seine verwunderung gelegt hat, wie wenig streng in der neuen schule das genommen wird, was in der elementarschule als etwas so wichtiges behandelt wurde, läszt sich mit behagen in seinen leistungen noch viel mehr gehen als der lehrer in seinen anforderungen.'

Derselbe Frick sagt in demselben sehr lehrreichen aufsatze: 'gienge es nach unsern wünschen, so würde der fremdsprachliche unterricht überhaupt erst im fünften schul- und zehnten lebensjahre begonnen, also in quinta, und auf der untersten stufe (4 schul- = 9s lebensjahr, in VI) durch vollere einführung in die realien (heimatliche, vaterländische stoffe) und in der kenntnis und übung der muttersprache eine breitere und tiefer gehende grundlegung für die anschauungswelt und allgemeine bildung des schülers geschaffen.'

Wir sehen also, wie Frick dem von ihm auch sonst so oft betonten grundsatz[11]: 'der sprachunterricht musz zugleich sachunterricht sein' inbezug auf den deutschen unterricht rechnung trägt, denn jene vollere einführung in die realien würde dem von uns geforderten erweiterten deutschen unterricht zufallen, der eine fortsetzung wäre des in der elementarschule mit so guten erfolgen gepflegten anschauungsunterrichts.

Denselben standpunkt nahm Lattmann bereits im jahre 1873 ein, da er genau aus demselben grunde den beginn des latein erst für quinta forderte.[12]

---

[10] bemerkungen über den grammatischen unterricht in der muttersprache, lehrproben 1888 heft 15.

[11] namentlich in seiner schrift 'einheit der schule' s. 35 ff.

[12] in der schrift 'reorganisation des realschulwesens und reform der gymnasien'.

Dasz von dieser ansicht bis zu dem grundsatz der priorität einer lebenden sprache nur ein kleiner schritt ist, beweist die thatsache, dasz Lattmann[13] sich jetzt zu der meinung bekennt, das französische müsse auf dem gymnasium in sexta beginnen. — Auch Münch, der in dem erwähnten geistvollen versuch, dem deutschen eine wirkliche centralstellung im gesamtunterricht des realgymnasiums anzuweisen, immer wieder die forderung hervorhebt, dasz das mündlich und schriftlich gesagte auf klarer sachanschauung beruhen müsse, macht die gelegentliche bemerkung: 'gegen den beginn des latein bei eben vollendetem neunten lebensjahre kann man starke gründe ins feld führen.'

Es sei hier nur kurz erwähnt, dasz für einen spätern beginn des latein oder für die priorität einer neuern sprache bereits vor Ostendorf eine anzahl deutscher pädagogen sich ausgesprochen hatten, vor allem Herder. ihre gründe lassen sich im wesentlichen zusammenfassen mit den ausführungen K. Schmidts, der in seiner gymnasialpädagogik (Köthen 1857) sagt: 'wir sind durch gründe der psychologie überzeugt, dasz das erlernen der lateinischen sprache schon im neunten, bzw. zehnten jahre, und ohne dasz von der muttersprache ein übergang über die tiefe kluft, die zwischen liegt, geschlagen ist, ohne dasz man also das grundgesetz aller erziehung: vom leichten zum schweren, vom concreten zum abstracten, vom verwandten zum fremden, vom leben zum tode, beachtet, die geistesvermögen des zöglings überanstrengt und damit schwächt. und weil dieses gesetz vernachlässigt ward, weil man nicht naturgemäsz vom concreten zum abstracten überleitete, und weil man — was damit zusammenhängt — zu früh, da wo dem geiste noch alle aufmerksamkeit dafür fehlt, mit dem unterricht in der lateinischen sprache begann, darum, trotz der überschwenglichen übungen, spracharmut und ungelenkigkeit: das sprach-

---

[13] der um den methodischen ausbau des lateinischen unterrichts so hoch verdiente Lattmann nimmt meinen vorschlägen gegenüber stellung in der wissenschaftlichen beilage des Clausthaler programms 1888: 'welche veränderungen des lehrplans in den alten sprachen würden erforderlich sein, wenn der fremdsprachliche unterricht mit dem französischen begonnen wird.' er habe es, so äuszert er, für seine pflicht gehalten, zu erklären, wie er nach dem erscheinen meines buches zur sache stehe und müsse es jetzt für einen 'unsinn' erklären, das latein in VI zu beginnen. — Auch oberschulrat von Sallwürk erklärt in der deutschen litteraturzeitung 1888 nr. 34 in einer besprechung meiner schrift: man müsse mir zugestehen, dasz der lehrwert des latein für unsere zeit sich wesentlich gemindert habe und dasz der anfang des lateinunterrichts für neunjährige knaben zu früh komme. — Beide hervorragende pädagogen hatten sich in dem pädagogischen archiv 1874 s. 187—201 und s. 383—393 in sehr ausführlicher weise gegen Ostendorfs grundsätze ausgesprochen. ich darf mir wohl gestatten, an dieser stelle mit herzlicher freude auf diese veränderte stellung beider als auf ein bedeutsames merkmal hinzuweisen.

leben ward getötet; darum *blosze worte für gedanken und leere formen für sachen*: man gewöhnte das kind also; darum *ertötung der gefühlswelt*: der geist ward mit mechanischem formelwesen überladen; — darum das schreiende misverhältnis zwischen dem zeitaufwand und der dadurch erlangten kraft, indem innerhalb dreier jahre, und zwar in einer zeit, wo das gedächtnis am lebendigsten ist, nicht einmal formensicherheit erlangt wird; und darum endlich der widerwille gegen das lateinlernen und die '*abstumpfung des interesses*, indem geistesvermögen, die in dieser zeit thätig sein wollen, keine nahrung erhalten, solche hingegen, welche noch schlummern, gewaltsam überfüttert werden.'

Die richtigkeit dieser ansicht ist schon oft genug erwiesen worden durch die erfahrung, dasz mittelmäszig und selbst gering begabte knaben die alten sprachen mehrere jahre später als ihre altersgenossen angefangen und diese doch in sehr kurzer zeit eingeholt haben. sie hatten sich die geistige frische bewahrt, ihr wissensdurst, der sich auf die welt der anschauung, auf die concreten gegenstände des lebens bezog, war vorher gestillt worden durch ausgiebigen unterricht in der muttersprache und in den realien, so dasz sie auch für höhere begriffe empfänglich geworden waren.

Ganz ähnliche grundsätze haben die unterrichtsbehörden anderer länder geleitet, indem sie den übergang von der muttersprache zu dem lateinischen entweder in ein späteres alter verlegten oder zwischen beide eine moderne fremdsprache als vermittlerin eintreten lassen.

So findet in der Schweiz die aufnahme in das eigentliche gymnasium erst nach einem 5—6jährigen elementarunterricht statt, der in einer anzahl von schulen einen 2—3jährigen unterricht im französischen in sich schlieszt, während in andern die erste fremde sprache im elften oder zwölften lebensjahr begonnen wird. (der cursus des gymnasiums besteht dort aus 7 jahren, dem latein sind 40—50, dem griechischen 30—35 wöchentliche stunden zugewiesen. das letztere ist teilweise wahlfrei.)

In Frankreich findet seit 1880 die aufnahme in die höhere schule mit dem achten lebensjahre statt. dieselbe zerfällt in 3 stufen: elementarstufe (3 jahre), grammatikstufe (3 jahre), obere stufe (4 jahre). in den 3 jahren der elementarstufe ist die muttersprache mit 9, eine lebende sprache (englisch oder deutsch nach wahl) mit 4 wöchentlichen stunden ausgestattet. das latein beginnt in der unserer quarta entsprechenden classe mit 10 stunden. nach schlusz der elementarstufe findet eine übergangsprüfung statt, wobei die unfähigen schüler streng von der zweiten stufe ausgeschlossen werden. (nach den auf erfahrung beruhenden aussagen französischer lehrer ein vorzügliches mittel gegen die vermehrung des abiturientenproletariats trotz des leichten übergangs von der volksschule zur höheren schule.) — Der muttersprache ist damit ein viel gröszerer spielraum gewährt, als ihr früher gegönnt gewesen. es geschah dies

zum teil aus demselben grunde, der zu dem bis quarta hinausgeschobenen anfang des latein veranlaszte: man war bemüht, den lehrplan der drei unteren classen möglichst dem der volksschule ähnlich zu gestalten, da man empfunden zu haben glaubte, dasz die französischen gymnasien durch ihre von unten auf beginnende abstract gelehrte bildung ganz besonders dazu beigetragen hätten, den risz, welcher in der französischen gesellschaft bestehe, zu erweitern und menschen zu erziehen, welche den geistigen bestrebungen der nation fremd gegenüber ständen.[14] mit dieser vermehrung der stundenzahl sind denn auch die ansprüche an den unterricht in der muttersprache bedeutend erhöht worden. so wird z. b. die beschäftigung mit der älteren französischen litteratur gefordert, mit der Chanson de Roland, Joinville, Montaigne u. a. die jugend soll ihr sprachgefühl entwickeln und stärken an der alten, kräftigen sprache jener quellen, in der eine gröszere freiheit im gebrauch und in der bildung der worte, in dem bau des satzes herschte, welche die gabe der erfindenden und sich selbst erneuenden kraft besasz.[15]

---

[14] bei uns hat man bis jetzt vorgezogen, einen 'risz' weiter oben klaffen zu sehen, er soll bestehen zwischen den ehemaligen schülern des gymnasiums und des realgymnasiums, während doch diese wenn auch nicht ein gleichförmiger so doch ein g l e i c h a r t i g e r strom der bildung durchflutet — wie Schrader sich ausdrückt. man bemühe sich doch lieber, den risz zu verkleinern, der thatsächlich zwischen unsern elementarschulen und unsern gymnasien vorhanden ist und der immer weiter klaffen wird, je mehr die thatsachen zeigen, dasz man leider versäumt hat, für höhere bürgerschulen zu sorgen. dies gilt ganz besonders für Preuszen, wo man noch im jahre 1856 verordnete, das gymnasium solle die bürgerschulen in kleineren städten irgendwie mit umfassen. dadurch entstand die überfülle der gymnasien, welche mit ihren berechtigungen das aufkommen der höheren bürgerschulen unmöglich machten. (in Preuszen gibt es 51 lateinlose schulen gegenüber 478 schulen mit lateinzwang.) wir werden aus dieser misere nicht eher herauskommen als bis die untern classen des gymnasiums mit denen der höheren bürgerschulen gleichartig sind, wie denn schon Herder in seinem weimarischen schulplan empfahl, dasz die untern classen realschule für nützliche bürger, die obern ein wissenschaftliches gymnasium für studierende sein sollten. also schon diese volkswirtschaftliche und schultechnische notwendigkeit wird dazu führen, den untern classen des gymnasiums einen mehr elementaren charakter zu verleihen zum segen unserer jugend, deren gemüts- und empfindungsleben durch die jetzt herschende geistige überspannung, die Schrader schon vor 10 jahren so scharf hervorhob, in empfindlichster weise verkümmert wird. — 'Man kann behaupten, dasz eine weitgehende scheu bis auf die stufe des wirklich kindlichen herabzusteigen, seit lange überhaupt eine eigentümlichkeit des unterrichtsbetriebs unserer höhern schulen sei, dasz man, wenn auch unbewust, die vornehmheit preiszugeben fürchtet, die die höhere schule zu einer solchen mache' (Münch, vermischte aufsätze s. 267).

[15] näheres siehe in meiner abhandlung: die neuen lehrpläne der französischen gymnasien, programm 1883 der Schönebecker realschule. — Ich will hier bemerken, dasz professor Sarrazin im august 1888 (mit teilweiser berichtigung seiner im mai 1888 auf einer versammlung badensischer gymnasiallehrer gemachten bemerkung) nach einem sieben-

In Schweden beginnt das latein in III, der muttersprache sind in den drei untern classen je 8, 5, 5 stunden gegönnt, das deutsche, die erste fremde sprache, beginnt dort in VI mit 6 stunden. (vgl. die vortreffliche schrift Klinghardts: 'das höhere schulwesen Schwedens und dessen reform in modernem sinne'.)

In Norwegen beginnt das latein ebenfalls in III, der muttersprache sind in den drei untern classen je 8, 5, 5 stunden gegönnt. das deutsche beginnt als erste fremde sprache mit 6 stunden in V.

Auch in Dänemark, Holland, Belgien ist die muttersprache mit einer reichlichen stundenzahl in den untern classen ausgestattet, während das latein erst in III anfängt.

An dem Altonaer realgymnasium, wo das latein ebenfalls in III beginnt, wird deutsch in VI und V in je 4 stunden gelehrt, das französische in VI und V in je 8. wenn das letztere je 6 stunden in in VI und V erhielte, was durchaus angänglich erscheint, so könnte das deutsche in den beiden untern classen mindestens je 5 stunden erhalten. (eine stunde könnte dem rechnen oder dem naturwissenschaftlichen unterricht zugelegt werden.)

Also die priorität einer neueren sprache würde für den deutschen elementarunterricht jedenfalls eine beträchtliche erhöhung der stundenzahl gewähren und damit gestatten, denselben zu einem wirklich selbständigen fach zu erheben, ihn inhaltlich zu vertiefen, das gefühl für sprachrichtigkeit besser zu pflegen, den grammatischen unterricht in der muttersprache auf eine reicher entwickelte sprachanschauung und sprachgewöhnung zu stützen.

Doch ist ein grammatischer unterricht in der muttersprache überhaupt ersprieszlich und erforderlich? die muttersprache ist doch nicht nur mittel der verständigung wie die fremden sprachen, sie ist selbst eine schöpferische kraft, eine stets sich verjüngende quelle geistigen lebens. in seiner allgemeinen pädagogik s. 247 ff. führt Waitz aus, ganz hauptsächlich durch die muttersprache erhalte die entwicklung des gemütslebens bei dem einzelnen, der sich mit hilfe derselben die nationalen gemüts- und charaktereigenschaften seines volkes aneigne, ihre bestimmten formen und ihre bahn angewiesen, sie werde somit eine gemütsbildende macht. dasselbe gelte auch von dem verhältnis der muttersprache zum denken und zum gedächtnis, zur gesinnung, zum gewissen, zur gesittung. sie sei für alle diese mächte die bildendste macht, sie begründe mit den charakter eines volkes, erhalte ihn und pflanze ihn fort. — Wird nicht diese ursprüngliche quelle geistigen lebens, diese gemütsbildende kraft durch die nüchterne verstandesthätigkeit des grammatischen unter-

---

wöchentlichen aufenthalt in Paris und eingehender kenntnisnahme der dortigen verhältnisse mir gütigst mitteilte, man denke dort nicht daran, das latein wieder früher als in der unserer quarta entsprechenden classe beginnen zu lassen.

richts geradezu gelähmt und ertötet? man hat als gegner desselben J. Grimm angeführt, der in der vorrede zur ersten ausgabe seiner grammatik äuszert, man solle die freie entfaltung des sprachvermögens in dem kinde nicht stören, diese herliche anstalt der natur nicht verkennen, denn die sprache sei gleich allem nützlichen und sittlichen ein unbewustes geheimnis, das sich in der jugend einpflanze und unsere sprachwerkzeuge für die eigentümlichen vaterländischen töne bestimme. ein so tief angelegtes wachstum könne unmöglich durch die matten regeln der sprachmeister gefördert werden. mädchen und frauen, die in der schule weniger geplagt würden, verständen ihre worte reinlicher zu reden, zierlicher zu setzen und natürlicher zu wählen, weil sie sich mehr nach dem kommenden innern bedürfnis bildeten, weil die bildsamkeit und verfeinerung der sprache sich mit dem geistesfortschritt von selbst einfinde. — Daraus schlosz man, die aufgabe des deutschen unterrichts sei, die dem menschen angeborene sprachkraft auf naturgemäsze weise zu vergröszern durch lesung der deutschen schriftwerke in verbindung mit praktischen übungen im mündlichen und schriftlichen ausdruck. aber diese mahnung Grimms war gerichtet gegen die misbräuche der grammatischen unterweisung, gegen jene bekannte richtung, welche die muttersprache zu logisch grammatischen übungen benutzte, jene definitionssucht, die es für unerläszlich hielt, womöglich definieren zu lassen, was ein satz sei, was ein genitiv, dativ, ein modus usw.

Ganz abgesehen von den forderungen unserer lehrpläne, wird der deutsche elementarunterricht der untersten classen unserer höheren schulen in mancher beziehung unwillkürlich sich anders gestalten als in der elementarschule. anstatt der vorwiegend natürlichen, unbewusten aneignung tritt von sexta an eine lehrhaftere beschäftigung mit der muttersprache ein. die viel geringere stundenzahl, die rücksichtnahme auf die erste fremde sprache verlangt in mancher hinsicht eine abkürzung des weges, also eine planvollere zusammenfassung als dies im vierten jahre der volksschule nötig ist, eine sorgfältigere einübung zur beseitigung gewisser häufig vorkommender unsicherheiten, damit nicht durch das hinzutreten der ersten fremden sprache zu starke querungen und verwirrungen eintreten. schon allein diese gesichtspunkte lassen eine grammatische unterweisung in der muttersprache als unerläszlich erscheinen. mit groszem nachdruck wird dieselbe gefordert in den neusten preuszischen lehrplänen. es heiszt dort s. 17: 'die weit verbreitete ansicht, dasz deutsche formenlehre und syntax nicht ein gegenstand des unterrichts an höheren schulen, sondern nur gelegentlich auf anlasz der lectüre zu berühren sei, ist veranlaszt durch falsche methoden, welche einerseits die muttersprache so behandelten wie eine erst zu erlernende fremde sprache, anderseits den unterricht darin zu einer beispielsammlung der logik zu machen suchten. verkannt ist in dieser ansicht, in welchem umfange der gebildete über punkte der formen-

lehre und der syntax seiner muttersprache bestimmte kenntnis gewonnen haben musz, um nicht für fälle des zweifels und der schwankung dem zufalle und dem subjectiven belieben preisgegeben zu sein.' alsdann wird als aufgabe dieses unterrichts hingestellt: 'kenntnis der wichtigsten gesetze der formenlehre und der syntax der deutschen sprache.'

Uns ist somit die aufgabe gestellt, einseitigkeiten zu vermeiden: wir dürfen nicht alles dem sprachgefühl überlassen und wir dürfen nicht die grammatik der muttersprache in der art systematisch betreiben, wie wir es bei den fremden sprachen thun. beide gegensätze müssen ausgeglichen werden. aber auch da wo das redlichste streben nach dieser ausgleichung herscht, wird das einzuschlagende lehrverfahren immer ein schwieriges bleiben, da nun einmal ein widerspruch besteht zwischen der naturwüchsigkeit, der unmittelbarkeit, der unbefangen freien sprachentfaltung der muttersprache, wie sie die volksschule vorwiegend für dieses alter gewährt und der planmäszigen grammatischen behandlung in der höheren schule. letztere erscheint den schülern nur zu leicht als öde und langweilig.

Welcher art soll nun der grammatische unterricht in der muttersprache sein, um diese klippe der langeweile nach kräften zu vermeiden? sehr passend führt Frick in seinem angeführten aufsatz eine stelle aus Waitz allgemeiner pädagogik s. 261 an: 'versteht man darunter einen vorwiegend praktischen unterricht, welcher die sprache möglichst vollständig dem gemüte des kindes zu eigen machen, gewalt über sie geben und zum verständnisse ihrer kraft und ihres geistes führen soll, ohne darum grammatische bemerkungen zu scheuen, wo sie sich diesem zwecke fördersam erweisen, so erscheint ein solcher unterricht um so weniger entbehrlich als sich nicht behaupten läszt, dasz durch den gebrauch der sprache, im gewöhnlichen leben bei hinreichender sorgfalt jener zweck von selbst schon genügend erreicht wird.'

Dazu macht Frick a. o. folgenden sehr beherzigenswerten zusatz: 'praktisch im idealen sinne wird nun der unterricht in der muttersprache offenbar am ersten dann, wenn er jene vorher bezeichnete eigenartigkeit desselben: ursprünglichkeit, urwüchsigkeit, natürlichkeit am wenigsten antastet; wenn der unterricht vielmehr den naturgemäszen weg, auf dem ein kind die muttersprache lernt, möglichst lange einzuhalten weisz, das unerläszliche masz von reflexion und systematisierung aber erst verhältnismäszig spät hinzufügt. eben das geschieht nun am natürlichsten, ungezwungensten und wirksamsten in der wechselwirkung des deutschgrammatischen unterrichts mit dem fremdsprachlichen, und diese wechselwirkung herbeizuführen und fruchtbar zu machen sind die höheren schulen, im besondern die gymnasien und realgymnasien in der glücklichen lage.'

Diesem grundsatz stimme ich durchaus bei, nur kann ich nicht die letzten worte vertreten, dasz das gymnasium und das realgym-

nasium besonders in der glücklichen lage seien, jene wechselwirkung zwischen dem deutschen und dem fremdsprachlichen unterricht fruchtbar zu machen. ich bin vielmehr mit Hildebrand der meinung, dasz das latein geradezu störend in die entfaltung des deutschen unterrichts eingreift, dasz jene wechselwirkung keine natürliche, leicht und ungezwungen sich vollziehende ist, sondern eine aufgenötigte, künstliche und darum auch keine fruchtbare. ich bin daher auch anderer meinung als der verstorbene Heiland, der in Schmids encyclopädie bd. 2 s. 42 den realschulen ohne latein empfiehlt, dasselbe in ihren lehrplan aufzunehmen, weil sie ohne diese sprache eine allgemeine grundlegende bildung nicht geben könnten und weil nur aus den alten classischen sprachen eine für das deutsche bildende kraft gewonnen werden könne. es sei eine thorheit, an dem reichen, bildsamen, zweckmäszigen lehrstoff der alten sprachen vorüberzugehen, um den armen, spröden, zweckwidrigen des französischen zu nehmen.

Nach den bis jetzt an den lateinlosen höheren schulen gemachten erfahrungen läszt sich durchaus nicht behaupten, dasz infolge des fehlenden latein die allgemeine grundlegende bildung irgendwie gelitten hätte. ich möchte auch hier, wie schon früher an anderer stelle, darauf hinweisen, dasz ein preuszischer provinzialschulrat versichert, von allen anstalten seiner provinz liefere stets eine oberrealschule die nach form und inhalt besten deutschen aufsätze. vielleicht gelingt es mir zu erweisen, dasz gerade das latein für unsere zwecke als ein 'spröder, zweckwidriger' stoff zu bezeichnen ist, nicht das französische.

Da das erlernen der ersten fremden sprache mitten in die besitzergreifung der muttersprache hineinfällt und von sexta an den grösten teil der geisteskräfte für sich in anspruch nimmt, welche bis dahin für jene zur verfügung gestanden, so dürfte es zweckmäszig sein, einmal zu untersuchen, welcher art der psychische verlauf der arbeit bei beginn des lateinischen uud des neusprachlichen unterrichts ist und danach zu bemessen, welche von beiden fremdsprachen fruchtbar auf die entfaltung der kräfte der muttersprache einwirken könnte. ich musz dabei zum teil wiederholen, was ich, auf Lichtenheld gestützt, in meiner erwähnten schrift ausgeführt habe.

Bei dem lernen der declination mensa der tisch, mensae des tisches usw. werden dem gedächtnis bestimmte reihen einverleibt. jedoch die zu lernenden reihen nehmen mit dem fortschreitenden unterricht rasch zu, es gilt die fäden in dem gewirre nicht zu verlieren. manche reihen decken sich bis auf wenige glieder, und so oft diese vorkommen, musz man sich hüten, nicht in die verwandte reihe überzuspringen. das neutrum decliniert etwas anders als das masculinum, weshalb bei dem ablaufen der reihe die vorstellung, dasz man es mit einem neutrum zu thun habe, schweigend festgehalten werden musz, damit an den geeigneten stellen die ihr mechanisch verbundenen reihen für die richtige bildung eintreten. noch schwie-

riger ist die arbeit, wenn glieder verschiedener art combiniert werden, wenn das adjectivum nach der einen, das nomen nach der andern declination geht und beide wieder ihre besonderheit in der bildung haben, da ein oder mehrere casus nicht der normalbildung folgen. wichtig ist auch das geschlecht, das durch endung und bedeutung nach allgemeinen, oft collidierenden regeln verraten wird. ist das nomen in die richtige form gebracht, dann sind prädicate und attribute in umständlicher weise richtig zu stellen, bei übereinstimmenden casusendungen musz vermittelst der syntaktischen fragen: wer, wessen usw. oft nach dem casus selbst gefragt werden. allerdings kehren dieselben fälle öfter wieder, aber ein mechanisches arbeiten, ein unbewustes lernen kann nirgends stattfinden, schritt für schritt ist der weg für die auffindung des richtigen wortes in der richtigen form ein ganz bestimmter und doch immer wieder ein anderer.

Wie schon oben erwähnt, ist der lateinische unterricht ganz besonders beschränkt in der wahl geeigneter vocabeln, d. h. solcher, welche begriffe vertreten, die dem knaben geläufig sind, wie es doch der sachunterricht erfordert. mit den passendsten vocabeln, den benennungen der den knaben umgebenden und bekannten sinnlichen gegenstände ist man bei der lateinischen sprache bald zu ende, zumal gerade unter diesen sich sehr viele unregelmäszige befinden. ganz anders bei den neuern sprachen: die fast vollständige übereinstimmung in den realien nicht nur, sondern auch ihre viel gröszere summe sowie die geringeren grammatischen schwierigkeiten, die ihrer sofortigen verwendung in beispielen entgegenstehen, bewirken, dasz in ihnen ein material vorliegt, aus dem der unterricht von anfang an und noch für lange zeit seine bedürfnisse decken kann.

Die arbeit des übersetzens aus der muttersprache zerfällt in zwei stadien: erstens musz wort und bedeutung jedes wortes genau festgestellt werden, zweitens ist die betreffende wahl vorzunehmen: mit dem ersten stadium hat das fremdsprachliche wissen noch nichts zu thun, die arbeit vollzieht sich im vorstellungs- und sprachbereiche der muttersprache. durch das versetzen in eine bestimmte situation musz unsere vorstellung eine bestimmte werden. erst die situation, in die ein wort mit seinem inhalt gerät, bestimmt, welche gestalt die vorstellung hinter dem worte erhält. von dem erkennen der situation hängt die wahl der richtigen vocabel ab.

Nehmen wir den satz: die feinde bestürmten gleich vom wege aus die mauern. hier musz der schüler aus der situation entscheiden zwischen hostis und inimicus, moenia und muri, via und iter, obsidere und oppugnare. (bei dem übersetzen in das französische ist das erkennen der situation kaum erforderlich, die wahl der vocabeln kann sich in einfachen zweigliedrigen associationen vollziehen.) — Der charakter der lateinischen sprache erfordert, dasz bei dem übersetzen das zu gestaltende material in fortwährende beziehun-

gen zu den entsprechenden erscheinungen der muttersprache gesetzt und genau mit ihr verglichen werde, der satz kommt erst nach allseitiger überlegung und vielfachen logischen operationen zu stande; nicht auf schwingenden vorstellungen und unbewusten analogiebildungen, sondern auf gewustem wissen beruht die gestaltung desselben. die starke verschiedenheit der begrifflichen ordnung zwingt zu gesteigerter geistiger thätigkeit, zu scharfem, bewustem erfassen der einzelnen worte, verbindungen und satzgefüge, zu manigfachem umdenken und zurechtlegen. daher kommt dem lateinischen unterricht naturgemäsz die sogenannte wissenschaftliche oder constructive methode zu.

Dasz dagegen zwischen unserer muttersprache und den modernen fremdsprachen eine viel geringere begriffliche abweichung besteht, beweist die bedeutend leichtere arbeit des übersetzens und vocabellernens. das letztere vollzieht sich in der regel mit einfach mechanisch zu merkenden zweigliedrigen associationen, das übersetzen beiderlei art läszt sich hier ebenfalls in viel höherem masze durch unbewust vollzogene associationen bewerkstelligen als bei den alten sprachen. dies erklärt sich aus der übereinstimmung der modernen culturformen, denn unsere lebensweise, unser ganzes geistiges leben ist mit unwesentlichen änderungen international, und diese übereinstimmung ist in den sprachen durch eine parallel gehende begriffliche ordnung zur darstellung gebracht. dazu kommt die gröszere übereinstimmung der neueren sprachen im satzgefüge, wodurch nicht, wie bei den alten sprachen, eine fortwährende nötigung eintritt, mit der zerlegung und veränderung der sätze auch die einzelnen vorstellungen zu verschieben und umzudenken. hier ist nicht wie bei dem lateinischen eine fortwährende vergleichung der begriffsbildung der fremden sprache mit der des deutschen schülers erforderlich. beide sprachen (für uns das deutsche und das französische) können viel mehr auseinandergehalten werden, bei dem geringen abstand beider idiome ist es sogar geboten, im unterricht sie zuweilen geflissentlich zu trennen und nach unterscheidenden merkmalen zu suchen. — Der charakter der modernen sprachen weist daher vorwiegend auf die sogenannte natürliche methode hin.

Man wird nach dem gesagten zugeben, dasz die bei dem anfang des lateinischen unterrichts in bewegung gesetzten kräfte ganz andere sind als die bis dahin im unterricht geübten, wo es sich im wesentlichen handelte um sprachliche anschauung, unbewuste aneignung, lernen nach analogieschlüssen, entwicklung des sprachgefühls. aus diesem ihm zukommenden natürlichen entwicklungsgange wird der deutsche unterricht von sexta an herausgerissen und wird begleiter und diener des lateinischen, welcher letztere, wie wir sahen, eine exacte, reflectierende thätigkeit erfordert und genötigt ist, auf ein scharfes, isoliertes vergleichen jedes lateinischen wortes mit dem

entsprechenden deutschen, auf eine stetige bewustmachung hinzuarbeiten. einige jahre später würde diese entgegengesetzte arbeit klärend auf das wissen in der muttersprache einwirken, in diesem jugendlichen alter dagegen, dem die muttersprache selbst noch mangelhaft geläufig ist, dessen wissen überhaupt noch unzusammenhängend ist, wirkt sie störend und verwirrend. wirklich fruchtbar kann hier nur wirken eine sprache, die der muttersprache näher steht als das lateinische. dies wird vielleicht noch deutlicher sich ergeben, wenn wir kurz betrachten, wie der lateinische unterricht und der deutsche mit ihm sich geschichtlich gestaltet hat.

Bis zu anfang unseres jahrhunderts gieng man sogleich in den lateinischen schriftsteller hinein, las viel und liesz die erlernung der sprache aus der reichlichen lectüre erwachsen ohne ausgedehnte systematische anleitung, die gewinnung der sprachlich-grammatischen kenntnisse überliesz man vorwiegend der anschauung, nachahmung, gewöhnung. als aber dann der humanismus seinen realen halt im leben, in der gebildeten gesellschaft verlor, als das lateinische nicht mehr selbstzweck, sondern ein bildungsmittel geworden, vollzog sich der umschwung vom frühern realismus zum formalismus. statt einen das interesse der jugend anregenden lehrstoff zu bieten, wurde die eigentliche lectüre um zwei jahre zurückgeschoben, es traten die übungsbücher mit wenig ansprechenden, ad hoc zurechtgemachten lateinischen und deutschen sätzen auf, es kam darauf an, dasz bestimmte gelernte formen und regeln in diesen sätzen angewandt wurden, auf den inhalt derselben legte man kein gewicht, man fand es auch nicht unnatürlich, dasz viele sätze unmöglich von den schülern verstanden werden konnten, und man scheut sich, wie wir sahen, noch jetzt vielfach, einen interessanten inhalt zu bieten, weil dieser von der beachtung der form abziehen könnte. so war man denn in das gegenteil eines sprachlichen sachunterrichts verfallen: in jenen formalismus und verbalismus, der die denkthätigkeit der knaben in einseitiger weise überspannt und die andern seelenkräfte, vor allem gemüt und phantasie, leer ausgehen läszt.[16]

Man hat jetzt die geisttötende öde und unnatur dieser künstlichen satzpräparate erkannt und ist bemüht, den anfängern einen gehaltvolleren lesestoff zu geben, aber die sämtlichen derartigen versuche von Perthes bis herab zu Meurers Pauli Sextani liber sind schon deshalb verfehlt, weil sie zu grosze sprachliche schwierigkeiten bieten. auch hat man sich vergeblich bemüht, dem grundsatz: sprachunterricht zugleich sachunterricht nachzukommen, der doch nur den sinn haben kann, dasz mit der form der fremden

---

[16] '13 stunden in der woche werden die armen jungen mit solcher kost gefüttert; nimmt man noch die rechenstunden hinzu, die auch lediglich die denkkraft in anspruch nehmen, so musz man sagen, dasz dem verstand der kleinen etwas ganz unbilliges zugemutet wird.' (verhandlungen der directorenversammlung von Ost- und Westpreuszen 1886, Weidmann, s. 157.)

sprache auch die dieser eigentümliche gedankenwelt dem schüler nahe gebracht wird.

Von diesem unterricht sagt Lattmann[17]: 'vergeblich hat Comenius gemahnt, die jugend nicht mit wörtern der dinge ohne die dinge auszustopfen. doch diese mahnung scheint nicht zu passen, da wir die schüler ja mit «dingen», mit massen von historischen nudeln ausstopfen! ja, so scheints; aber da von dieser art des stoffes nichts verdaut wird, so trifft das wort des Comenius doch zu: rerum enim et verborum parallela cognitio profundum illud methodi mysterium est.'

Sehr häufig klagten erfahrene pädagogen, dasz es weder eine dem jugendlichen alter angemessene noch auch für die eigentliche spracherlernung fruchtbringende thätigkeit sei, den in eine menge von einzelheiten zerlegten organismus der sprache wieder zusammenzusetzen wie die steinchen einer mosaik, dasz es doch eigentlich ein unpädagogisches verfahren sei, von den schülern den bau der sprache construieren zu lassen, ohne denselben zur anschauung zu bringen. man empfand, dasz zwar eine menge von vocabeln und regeln eingeprägt werden, dasz aber das gefühl für das idiomatische, für die eigentümlichkeiten der sprache, mit einem worte: das sprachgefühl gänzlich unentwickelt bleibe. man glaubte heilung finden zu können durch die 'induction', das lateinsprechen und durch die verwirklichung der reformvorschläge von Perthes. wie alle diese heilversuche fehlschlugen, habe ich a. o. s. 87 ff. ausführlich gezeigt. sie werden stets scheitern, so lange das latein in einem alter begonnen wird, das für die erlernung dieser sprache noch nicht hinreichend entwickelt ist, denn es ist unmöglich, zu jener einfachen, glücklichen zeit zurückzukehren, als das latein das rückgrat des gymnasiums bildete, hinter dem die wenigen andern unterrichtsgegenstände bescheiden zurücktraten. damals war es möglich, in aller breite und fülle mit geringerer mühe durch reichliche übung und behagliche gewöhnung eine wirkliche sprachbeherschung zu erzielen, die grammatik aus ausgedehnter lectüre erwachsen zu lassen. da die neun- und zehnjährigen knaben unmöglich form und inhalt zugleich bewältigen können, und da ihnen mit der form ein ansprechender inhalt überhaupt nicht gegeben werden kann, so wird der lateinische unterricht der unteren classen stets formalismus bleiben, die klage, welche Perthes erhob, wird ihre berechtigung behalten: 'bei lichte betrachtet steht es so, dasz von sexta bis obertertia die schüler systematisch zur gleichgültigkeit gegen den inhalt erzogen werden, und wenn dann in den beiden oberen classen die naturgemäszen folgen dieses verfahrens zu tage treten, die lehrer sich über die seltsame erscheinung wundern, dasz so oft selbst die bessern schüler nur wenig sinn für den inhalt der classischen meisterwerke erkennen lassen' (IV 69).

---

[17] combination der methodischen principien usw. s. 9.

Die veränderte stellung, das verschiedene verfahren des lateinischen unterrichts muste natürlicher weise auch den deutschen unterricht stark beeinflussen. in jener einfachen zeit, als man, unbesorgt um die erzielung eines stets controlierbaren grammatischen wissens, sogleich mitten in den lateinischen schriftsteller hineingieng, hatten die lehrer die nötige musze, das lateinische sprachgefühl zu entwickeln. die schüler brachten dieser ersten fremden sprache, deren besitz für jeden gebildeten unerläszlich war, ein groszes interesse entgegen.[18] sie vertieften sich mit wirklicher lebendiger teilnahme in die lateinischen schriftsteller, eigneten sich an und mit ihnen ein wirkliches lateinisches sprachgefühl an und bildeten sich durch reichliche übung zu der kunst des übersetzens aus dem lateinischen ins deutsche heran. ganz anders ist es heute! wenn der lateinische unterricht zugleich deutscher unterricht sein soll, so musz eine ganz andere fertigkeit im gebrauch des latein vorhanden sein als unsere schüler haben und haben können. nicht blosz der bereits erwähnte vom lateinischen hergenommene periodologische stil, sondern auch das auchdeutsch und notdeutsch der untersten classen wird durch das reflectierende, verstandesmäszige erlernen der lateinischen sprache befördert, denn das überlegte suchen und unsichere tasten vollzieht sich zugleich im bereich der muttersprache. ganz besonders wirkt hierzu mit das schlechte deutsch der übungsbücher. da die schüler bei dem übersetzen in das lateinische nicht mehr durch ihr sprachgefühl in der wünschenswerten weise geleitet werden, so fällt es ihnen sehr schwer, eine in gutem deutsch verfaszte periode nicht blosz einfach zu übertragen, sondern so zu verändern und umzubauen, dasz eine wirklich lateinische, von jener gut deutschen weit verschiedene periode entsteht. daher haben die hierfür bestimmten übungsbücher, um den schülern stützen und handhaben zu bieten, oft zu einem entsetzlichen deutsch mit vollständig lateinischem satzbau ihre zuflucht genommen.[19] dies wirkt nicht blosz auf den ausdruck in der muttersprache, sondern auch auf das denken

[18] dasz heutzutage der lateinische unterricht auch auf dem gymnasium mit einem weit geringern entgegenkommen der schüler rechnen musz, wird ausführlich erörtert von dem referenten der directorenversammlung von Ost- und Westpreuszen 1886 (Weidmann, s. 133). am schlusz heiszt es: diese herzensergieszung abschlieszend stimme ich in einem ausdruck Rothfuchs zu; 'die antimoderne weise des lateinischen, wie er es treffend nennt, ist dem jünglinge des wendenden 19n jahrhunderts schwerer als sie es früheren geschlechtern war, und ist nicht mehr interessant.'

[19] hierüber spricht sich u. a. O. Weissenfels aus in einem aufsatz: 'unsere vorlagen zum übersetzen aus dem deutschen ins lateinische für die oberen classen', zeitschrift für das gymnasialwesen 1887 hft. 7—8, wo es u. a. heiszt: 'vielfach sind in recensionen nicht übler bücher, ja selbst solcher, welche auf ihr deutsch stolz waren, den verfassern wahrhaft empörende mishandlungen der deutschen sprache nachgewiesen worden . . . auf diese weise entsteht ein deutsch von einer so wider-

der schüler nachteilig ein. denn das letztere ist mit der sprache, in der wir unsere gedanken auszudrücken pflegen, unzertrennlich verwachsen. das denken an sich und der ausdruck in der muttersprache stehen in notwendiger wechselwirkung und dies um so stärker, je jünger der mensch ist. — Freilich der lateinische stil wird durch jenes schlechte deutsch auch nicht gefördert, weil die schüler nicht in der fremden sprache denken lernen, sondern auf die sprachlichen eigentümlichkeiten jedesmal hingestoszen werden müssen. Perthes hatte sehr recht, wenn er so stark betonte, dasz die schlechten deutschen übungssätze der unteren classen das schlechte latein der oberen classen verschulden. so gieng mit dem lateinischen sprachgefühl auch das deutsche sprachgefühl mehr und mehr verloren. die schüler hatten früher zeit und lust, die so verschiedenen erscheinungen des lateinischen mit denen der muttersprache zu vergleichen, die ausgedehnte lectüre führte ihnen immer von neuem die gebräuchlichsten lateinischen eigentümlichkeiten vor, bot viele formale und inhaltliche berührungspunkte, vielfache gelegenheit, die an der muttersprache errungenen vorstellungsgruppen mit den in der lateinischen sprache zur darstellung gebrachten zu verbinden. — Das alles ist durch den veränderten betrieb des lateinischen unterrichts anders geworden. es fehlt die zeit zum einüben durch fortwährendes wiederholen, die aneignung durch den gebrauch ist nicht ausreichend, das gedächtnismäszige lernen ist immer mehr zurückgetreten gegenüber dem reflectierenden, verstandesmäszigen verfahren. die wichtigsten förderungsmittel für die spracherlernung dieses jugendlichen alters werden vernachlässigt: die sprachliche anschauung, nachahmung, übung, die grundkräfte für die entwicklung des sprachgefühls. ein äuszeres kennzeichen dieses verstandesmäszigen betriebs ist die art der lehrmittel und ihre benutzung. früher lernte man sein latein aus den alten selbst, die grammatik war ein buch zum nachschlagen, um die gesammelten erfahrungen zu bestätigen und zu sichten, übungsbücher mit künstlich für die einübung der gelernten regeln verfertigten sätzen kannte man nicht, vocabeln lernte man aus der lectüre. heute sind die lateinischen grammatiken lernbücher, man benutzt sie, um aus ihnen sprache zu lernen, die übungsbücher spielen eine bedeutende rolle neben den autoren, die vocabeln werden aus vocabularien in das gedächtnis der schüler 'eingestampft' (Lattmann). dem entsprechend sind wir jetzt auch mit einer unmenge von 'leitfäden' für den unterricht in unserer muttersprache gesegnet. auch sie wird compendiös behandelt. früher wurden die schüler in der deutschen grammatik unterwiesen vermittelst der lateinischen. es geschah dies 'gelegentlich'. man hat eingesehen, dasz die gebildeten unseres volkes auf diesem wege infolge der mangelnden spracherfahrung

wärtigen langweiligkeit, öde und gespreiztheit, dasz man nachher, die deutschen übersetzungsbeispiele des viel geschmähten Plötz lesend, sich wie in einer sprachlichen oase fühlen müste.'

die sichere kenntnis 'wichtiger punkte der formenlehre und syntax' nicht erlangen. die deutsche grammatik soll jetzt 'planmäszig' erlernt werden, nicht mehr gelegentlich. indes die planmäszige unterweisung über wichtige punkte wird auch in zukunft keine besserung erwirken bei der nach wie vor dürftigen sprachgewöhnung. die erkenntnis dieses notstandes hat die preuszische unterrichtsverwaltung veranlaszt, das deutsche wiederum auf die unterstützung der andern fächer anzuweisen. in den neuesten lehrplänen heiszt es u. a.: 'auf die beherschung der deutschen sprache für schriftlichen und mündlichen gebrauch hinzuwirken . . . ist an deutschen schulen nicht blosz aufgabe der wenigen, diesem unterrichtsgegenstande besonders zugewiesenen lehrstunden, sondern ist nur durch das zusammenwirken des gesamten unterrichts zu erreichen.' — Dieselbe unterrichtsverwaltung hat freilich ihren bedenken bezüglich der allgemeinen bildung, welche die lehrer höherer schulen im deutschen besitzen, einen deutlichen ausdruck gegeben in ihren bemerkungen zu der ordnung der prüfungen für das lehramt an höheren schulen. es heiszt dort unter (2): 'nach manchen anzeichen wird es nicht als überflüssig zu betrachten sein, die künftigen lehrer unserer höheren schulen thatsächlich daran zu erinnern, welche ansprüche sie als lehrer an deutschen schulen notwendig an ihre eigne bildung im deutschen zu stellen haben.' über die forderung einer sichern kenntnis der neuhochdeutschen grammatik wird unter 12 bemerkt: 'die erfüllung derselben und die davon zu erwartende einwirkung auf den schulunterricht kann dazu beitragen, der in bedenklicher ausbreitung begriffenen nachsicht gegen incorrectheiten des deutschen schreibgebrauchs schranken zu setzen.'

Bei dieser sachlage dürfte es doch wohl geratener sein, den deutschen unterricht nicht mit den immerhin sehr unsichern und zweifelhaften diensten der übrigen lehrfächer zu vertrösten, sondern ihm gröszere selbständigkeit zur erfüllung seiner eigensten aufgaben zu gewähren, ganz abgesehen davon, dasz der herschende fachpatriotismus und die fülle des zu bewältigenden stoffes der einzelnen lehrgegenstände für die eigentliche pflege des deutschen keine zeit übrig lassen.[20]

---

[20] dazu müste meines erachtens neben der von mir befürworteten vermehrung der stundenzahl und der dadurch ermöglichten reichlicheren sprachanschauung in den unteren classen noch ein wichtiges förderungsmittel für den weitern fortgang des unterrichts hinzukommen: gelegentliche hinweisungen auf die in der sprache wirksamen gesetze und kräfte. mit grammatischen vorschriften allein kann man nur dem schwanken in einer fremden, ganz besonders in einer fertigen, abgeschlossenen sprache zu hilfe kommen, nicht in der lebendigen muttersprache. hier ist der begriff der sprachrichtigkeit selbst ein so schwankender, dasz gar mancher gebrauch nicht schlechthin als falsch oder richtig bezeichnet werden kann. das sprachgefühl wird vornehmlich erweitert durch die erkenntnis der kräfte, welche dazu mitgewirkt haben, dasz solche ausdrucksweisen, welche früher als sprachrichtig galten, heute verworfen werden und umgekehrt. die geforderte unterweisung über

Wir sahen bereits, dasz die modernen fremdsprachen unserer muttersprache viel näher stehen als das lateinische durch die viel geringere verschiedenheit der begrifflichen ordnung, durch die übereinstimmung der realien und die gröszere gleichmäszigkeit der sprachformen. daraus folgt, dasz auch die ihnen naturgemäsz zukommende lehrmethode der art der erlernung der muttersprache viel näher steht. wir nannten sie im anschlusz an einen sehr geläufigen sprachgebrauch die 'natürliche' methode. sehen wir kurz, wie dieselbe an den modernen fremdsprachen zur anwendung kommt und wie sie bei der priorität einer solchen auf den deutschen elementarunterricht einwirken würde.

In gar mancher hinsicht sind die bethätigungen, welche der neusprachliche unterricht erfordert, weit bildender und dem jugendlichen alter angemessener als die des lateinischen. so führen zunächst die methodischen übungen in der aussprache dazu, die sinnliche seite der sprache zu beobachten. wenn wir auch von systematischen articulationsübungen, wie sie von lautphysiologen gefordert werden, aus guten gründen absehen, so müssen wir doch zugeben, dasz z. b. im französischen sofort die reinen und die mischvocale, die nasalvocale in ihrem unterschied von den deutschen consonantischen nasallauten einzuüben sind, dasz die tönenden und tonlosen consonanten scharf auseinanderzuhalten sind, deren verwischen ein echt deutscher fehler ist. vermöge dieser lautlichen schulung ist das französische zweifellos für uns Deutsche ein vortrefflicher zuchtmeister und könnte, wenn es in sexta begonnen würde, die erzielung einer sorgsamen phonetischen behandlung unserer muttersprache und des deutschen wesentlich erleichtern.[21] denn jede einigermaszen hinreichende anleitung in der französischen aussprache musz zur beobachtung feiner nüancen, zu einer zart modulierenden lautgebung an-

---

wichtige punkte der formenlehre und syntax würde erst dann wirklich fruchtbar werden, wenn sie sich auf eine immerhin bescheidene einsicht in den grund des werdens der sprache stützen könnte, welche sich sehr wohl auch ohne den in seinen erfolgen sehr zweifelhaften unterricht im mittelhochdeutschen erzielen läszt. man vergleiche über die pflege des 'historischen blicks' das referat des directors Urban für die verhandlungen der fünften directorenversammlung der provinz Sachsen und den aufsatz von Münch: 'ein blick in das leben der muttersprache als bedürfnis des deutschen unterrichts', zeitschrift für den deutschen unterricht, 1r jahrgang, hft. 5, auch enthalten in seiner sammlung 'vermischte aufsätze über unterrichtsziele und unterrichtskunst'.

[21] übrigens würde eine solche lautliche schulung auch einen allgemein bildenden wert haben, sie würde schon von der untersten stufe an zu feinem hören der sprachklänge, zum beobachten des sprechenden und zur strengen zucht der sinnesorgane führen, zu einer erziehung des willens, die im einzelnen erfolgen musz. eine belastung kann ich in diesen übungen für sextaner nicht finden, im gegenteil bringen sie dieser mehr körperlichen bethätigung interesse entgegen; sie bringt eine heilsame belebung in ihre sonst receptive thätigkeit. — Wirklich methodische übungen in der aussprache können freilich nur am französischen stattfinden, nicht am englischen, dessen aussprache eine fessellose ist.

halten und so die bildung für die schönheit gewisser sprachklänge entwickeln, während die orthoepie des lateinischen im wesentlichen sich auf beobachtung der längen und kürzen beschränkt. das sichgehenlassen gegenüber dieser sinnlichen seite der sprache ist ein alter germanischer erbfehler, dem eine energische grundlegende behandlung der französischen orthoepie auf der untersten stufe in ganz bedeutendem grade steuern könnte. — Wer einmal längere zeit mit gebildeten Franzosen in ihrer sprache verkehrt hat, der hat damit eine vorzügliche schulung zu einer reinen, dialektfreien aussprache des deutschen durchgemacht. — Abgesehen von der an sich so heilsamen gewöhnung zur aufmerksamkeit, zu feinem hören und beobachten, würde eine so geschulte jugend jedenfalls für eine sorgfältigere beachtung der deutschen aussprache vorbereitet sein, von deren starker vernachlässigung unsere theater, parlamente und gerichtsverhandlungen nicht gerade wohlklingende zeugnisse liefern. bekanntlich wird in unsern elementarschulen auf der untersten stufe ein systematischer lautiercursus durchgemacht. beachtenswert ist immerhin die von verschiedenen seiten gestellte forderung, dasz bei dem beginn der neueren sprachen dem eigentlichen unterricht ein solcher lautiercursus vorauszuschicken sei. ja die notwendigkeit derartiger übungen wird bereits auch für den deutschen unterricht an höheren schulen betont. so heiszt es in dem referat des gymnasialdirectors Urban (fünfte sächsische directorenversammlung 1886): 'von der untersten classe an ist eine besondere rücksicht auf die articulationsstellen der vocale und consonanten zu nehmen. unsere schüler lesen zu schlecht, auch unter den primanern wird man höchstens ein drittel zum vorlesen verwenden können. abgesehen von der mangelhaften aussprache des r, so gibt es immer einige schüler, welche sämtliche vocale nasalieren oder die kn nicht sprechen können, oder den laut sch im auslaut, besonders in der verbindung rst (z. b. fürst) hören lassen. über sch, den jüngsten laut der deutschen sprache, ist eine besondere belehrung notwendig . . . in manchem munde vergröbert sich das e zu i, das a nähert sich dem o. hiergegen ist mit bewustsein anzukämpfen. so arbeitet man zugleich dem französischen unterricht auf das wirksamste vor. von den drei mundstellungen, die zur aussprache des a, e, i erforderlich sind, ist schon in VI mit dem grösten nachdruck zu reden: dabei ist der sprachphysiologische grund für den umlaut ä, äu, ö und ü anzugeben.'[22]

Man ersieht hieraus, wie die beiden lebenden sprachen, das deutsche und das französische, in fruchtbare wechselwirkung gesetzt werden können; man wird aber auch zugeben, dasz diese lautliche schulung, welche nur in den unteren classen stattfinden kann, nicht

[22] man vergleiche auch die sehr beachtenswerten aufsätze von Münch: 'die pflege der deutschen aussprache als pflicht der schule' und 'zur würdigung der declamation' in der sammlung 'vermischte aufsätze' usw.

erfolgreich sein wird, wenn neben dem lautlichen princip die im lateinischen geltende beachtung der regeln und buchstaben besteht. wenn in VI latein, in V französisch gelehrt wird, so ist das eine belastung durch zwei principien, welche die pflege der deutschen und der französischen aussprache hindert.

Auch in mancher andern hinsicht bietet der neusprachliche unterricht vergleichungspunkte mit dem unterricht in der muttersprache.

Die neusprachliche section der Dessauer philologenversammlung von 1884 faszte folgenden beschlusz: 'im französischen unterricht ist das lesebuch zum ausgangs- und mittelpunkt zu machen und die grammatik zunächst inductiv zu behandeln.' ganz in übereinstimmung mit diesem grundsatz gibt Schiller folgende vorschriften[23]: 'dem ersten französischen unterricht wird ein lesebuch zu grunde gelegt, welches möglichst früh, am besten von anfang an, zusammenhängende kleine und leichte lesestücke von einem tüchtigen gehalt bietet. die unterrichtsbehandlung ist wesentlich inductiv, indem der schüler zu recht vielem selbstfinden, selbstbeobachten angehalten wird. so wird er sich die entstehung der declination selbst ableiten können, und die deductive anwendung wird ihm leichter von statten gehen . . . alle einfachen syntaktischen dinge lernt er durch selbstbeobachtung und eignes schlieszen.'

Wir sehen also, wie die grundzüge der dem ersten grammatischen unterricht in der muttersprache zukommenden natürlichen methode mit der art der behandlung des deutschen elementarunterrichts nahe verwandt sind.

Es ist eine sehr bemerkenswerte erscheinung, dasz die Perthesschen reformvorschläge von den lehrern des lateinischen mit ganz geringen ausnahmen abgelehnt worden sind, während die tiefgehende reformbewegung auf dem gebiet des neusprachlichen unterrichts sich bemüht, das unterrichtsverfahren immer mehr mit jenen principien in einklang zu bringen. es sei hier nur kurz an einige derselben erinnert: 'der lehrer lasse überall das abstracte aus dem concreten hervorgehen, und zwar aus einer solchen fülle des concreten, dasz es daraus schon gleichsam von selbst sich ergibt.' — 'In hohem masze erleichtert das interesse für den inhalt der sätze dem knaben das behalten der vocabeln und formen.' — 'In dem knabenalter tritt das reflexionsvermögen noch durchaus zurück. aus anschauungen durchs auge und ohr nimmt das alter stoffe an und arbeitet in ihnen geistig nach analogien.' — 'Man ist befangen in einer einseitigen wertschätzung des ausschlieszlich bewusten lernens und einer misachtung jedes instinctiven hineinlebens in den gegenstand.' — 'Die in der unbewusten gewöhnung an das richtige liegende förderung des unterrichts gehört noch in weiten kreisen zu den völlig unbe-

[23] handbuch der praktischen pädagogik für höhere lehranstalten s. 464.

kannten capiteln der pädagogik.' — 'Ein wesentliches erfordernis ist die aneignung des sprachgefühls.'

Es ist einleuchtend, wie diese von der methodik der modernen fremdsprachen als maszgebend angenommenen Perthesschen grundsätze mit dem lehrverfahren unseres deutschen unterrichts aufs engste verwandt sind.

Erfreulicher weise besitzen wir jetzt eine reihe vortrefflicher französischer lehrbücher, welche, in ausgesprochenem gegensatz zu Plötz geschaffen, die ausführung jener grundsätze ermöglichen. den ersten versuch, den französischen elementarunterricht nach Plötz zu gestalten, hat director Klotzsch in Borna gemacht. er berichtet darüber auf grund sehr langer praktischer erprobung in seinem aufsatz: 'methodik des fremdsprachlichen unterrichts; ein beitrag zur praktischen pädagogik.'[24] es heiszt darin u. a.: 'so (d. h. nach dem von Perthes vorgeschriebenen verfahren) geht das erste jahr hin. und was ist erreicht? deutsche übungsstücke fehlen gänzlich, regeln und vocabeln wurden nicht der reihe nach memoriert; sollten die schüler bei so auffälligem mangel des unterrichts wirklich einige kenntnis des französischen erlangt haben? allerdings abstracte regeln, vocabelreihen, aus dem zusammenhang gerissene phrasen sind nicht gelernt worden; wohl aber haben die schüler mit lust und wachsendem interesse und ohne mit häuslichen arbeiten überladen gewesen zu sein, einen sehr erfreulichen anfang damit gemacht, die französische sprache zu verstehen und zu erfassen. indem sie von der ersten stunde dazu hingeleitet worden sind, zunächst nur mit dem inhalt und danach auch mit der form der fremden sprache sich zu beschäftigen, haben sie allmählich angefangen, in dieser sprache zu denken und dieselbe zum ausdruck ihrer gedanken zu gebrauchen.'

Dieser fremdsprachliche elementarunterricht kann also zugleich sachunterricht sein, was der lateinische nicht vermag. daher kann der letztere auch nicht anknüpfen an die geistigen fähigkeiten und die interessen der kleinen schüler. es kann nicht oft und stark genug betont werden, dasz ein sextaner nach seiner ganzen geistigen entwicklung der zeit der erlernung der muttersprache sehr nahe steht. wie er in seinen ersten jahren zu sprechen versuchte, nicht um der sprache willen, sondern um andern personen mitteilungen zu machen, so richtet sich auch in seinem zehnten jahre sein interesse vorzugsweise auf den inhalt, der ihm in der form der ersten sprache entgegentritt.[25] es kommt also auf den inhalt des ersten

---

[24] programm 1883 der realschule zu Borna. ähnlich lauten die andern zeugnisse aus der praxis, z. b. die von Mangold und von Rambeau. vgl. meine schrift: die reform usw. s. 115 ff.

[25] ich kann es mir nicht versagen, auch hier nochmals auf eine sehr bemerkenswerte äuszerung von Sallwürks hinzuweisen: 'so lange der unterricht in fremden sprachen an unsern schulen in einem alter begonnen wird, welches zu dem fremden stoffe, den man ihm darbietet,

fremdsprachlichen lesestoffes ganz wesentlich an, auch für die entwicklung des ausdrucks in der muttersprache.

Vielleicht hat sich aus dieser etwas umständlichen, aber meines erachtens unerläszlichen betrachtung des lateinischen und des französischen elementarunterrichts ergeben, inwiefern eine veränderte folge der fremdsprachen für diese selbst wie für die muttersprache heilsam wirken könnte.

Wie die muttersprache so musz auch die erste fremde sprache für den sextaner ein gegenstand der anschauung sein, abstractionen müssen ihm auch hier möglichst lange fern gehalten werden. dies ist nur bei einer modernen fremdsprache möglich. nur hier — nicht beim lateinischen — tritt dann ganz naturgemäsz und allmählich, den geisteskräften der knaben entsprechend, eine mehr verstandesmäszige arbeit ein, durch welche das unbewuste können auch in der muttersprache behutsam zum bewustsein erhoben wird. so werden auch unter dem gewand der ersten fremden sprache verständliche anschauungen geboten, an ihr wird das seither unzusammenhängende, unbewuste wissen geläutert und gestärkt für die vorwiegend reflectierende arbeit des lateinischen unterrichts.

Von einem andern standpunkt ausgehend sagt Kühn[26]: 'je stärker die gewohnheit der muttersprache ist, desto schwerer ist es, eine neue gewohnheit daneben zu erlangen, desto mechanischer müssen die ersten übungen in der neuen sprache sein. regeln, welche die eigentümlichkeiten derselben in worte fassen, sind von geringer wirkung, fortwährendes vergleichen der beiden sprachen ist geradezu schädlich . . . gerade die reflexion steht der neuen gewohnheit hinderlich im wege und zwar um so hinderlicher, je mehr sie dem irrtum ausgesetzt ist, der durch vergleichen mit der alten gewohnheit veranlaszt wird . . . diese art des sprachunterrichts[27]

---

kein natürliches interesse in sich findet, werden wir den schweren kampf mit der diesem alter interesselosen form nicht loswerden . . . nicht das eigne wort der muttersprache ist dem erlernen der fremden hinderlich, das fremde wort vielmehr scheint dem muttersprachlichen gegenüber unberechtigt, und die schwierigkeit des fremdsprachlichen unterrichts liegt zum teil darin, dasz für das element, dem diese fremde, nicht mundgerechte, keinen begriff weckende form angehört, erst interesse geweckt werden musz. die natürliche folge daraus ist, dasz der natürliche anfang des fremdsprachlichen unterrichts nur an einem zusammenhängenden lesestücke gemacht werden kann, das entweder der geschichte des betreffenden fremden volkes entnommen ist oder doch auf irgend eine art uns in das leben desselben hineinversetzt. davon würde weiterhin die entscheidung darüber abhängen, auf welchen stufen die betreffenden fremdsprachen in den unterricht eingeführt werden können.' (jahrbuch des vereins für wissenschaftliche pädagogik 1881 s. 241.)

[26] in seinem aufsatz: 'über den französischen unterricht', Fricks lehrproben hft. 16 1888.

[27] gemeint ist die von uns die 'wissenschaftliche' oder 'constructive' genannte.

häuft künstlich die schwierigkeiten, indem sie durch gegenüberstellen und vergleichen fortwährend die versuchung nahe legt, den gebrauch der fremden sprache mit der muttersprache zu verwechseln, indem sie die entstehung des gefühls für das richtige (sprachgefühl) hindert, statt es zu fördern. bedenkt man nun, dasz an den lateinschulen in VI latein, in V französisch und in III griechisch oder englisch begonnen wird, so kann man ungefähr ermessen, wie die vorstellungen und ideenkreise im kopfe der mittelmäszig beanlagten schüler der unteren classen in verwirrung geraten müssen . . . verzichten wir doch darauf, die jugend zu früh mit abstractionen zu überladen, welche sie unmöglich alle verdauen kann. wenn die grammatischen kategorien beim tertianer festsitzen, so ist das früh genug; weder die kenntnis der deutschen noch die der fremden sprache wird darunter leiden.'

Es wurde oben erwähnt, dasz Frick die forderung aufgestellt habe: der natürliche weg, auf dem jeder mensch die muttersprache erlernt, müsse sich unwillkürlich recht lange fortsetzen, damit die angeborene sprachkraft entsprechend ihrer urwüchsigkeit und natürlichkeit auf naturgemäszeste weise wachsen könne. aus vollster überzeugung stimme ich ihm hierin bei, nur behaupte ich nach dem gange unserer betrachtung nochmals mit noch gröszerem nachdruck, dasz jene forderung nicht erfüllt werden kann an unsern gymnasien und realgymnasien, weil für sextaner und quintaner jene fruchtbare wechselwirkung zwischen der deutschen und lateinischen sprache nicht stattfinden kann. wäre die erste fremdsprache eine moderne, so würde diese, wie schon erwähnt, weniger zeit beanspruchen als das latein, das deutsche würde also eine gröszere stundenzahl erhalten können. es könnten daher eine umfangreichere anschauung der sprache selbst und vielseitigere praktische übungen stattfinden. der sachgehalt der mit der sprache verbundenen vorstellungen und anschauungen könnte in viel höherem grade zu einem wirksamen medium der unbewusten thätigkeit werden. es würde dann ohne weiteres der übelstand aufhören, dasz unsere sextaner in der muttersprache nicht einmal so weit gefördert werden, dasz sie die in ihr vorkommenden formen und begriffe beherschen und dasz sie trotzdem gerade eine solche fremde sprache anfangen, hinter deren worten sie sich nichts oder etwas falsches denken.

Übrigens sprechen zwei der von Frick geforderten eigenschaften der ersten fremdsprache entschieden für eine moderne sprache: damit die fremde sprache durch wechselwirkung die angeborene sprachkraft der muttersprache entfalte und damit die anlehnung des deutschgrammatischen unterrichts an den fremdsprachlichen sich in passender weise vollziehe, müsse die letztere ein sehr geeignetes object sein und eine rechte anschauung bieten. nur diese ermögliche eine vergleichung, die das fremdsprachliche material schritt für schritt begleite, so dasz jede fremdsprachliche stunde zugleich wirklich eine deutschsprachliche sein könne. — Nach dem von mir entwickelten

brauche ich kaum noch hervorzuheben, dasz der auf unbewuster und bewuster vergleichung beruhende process der inneren aneignung (apperception) nur zwischen der deutschen und einer neueren fremdsprache auf natürliche, unwillkürliche, innerlich notwendige weise sich vollzieht. das natürliche und erspriesliche finde ich aber, wie schon angedeutet, gerade darin, dasz der unterricht in der muttersprache je nach seinen eignen wirklichen bedürfnissen klärung und unterstützung bei der modernen fremdsprache suchen kann, während seinerseits das französische nicht, wie das latein, eine fortwährende vergleichung der in der sprache niedergelegten begrifflichen ordnung mit der begriffsbildung des schülers erfordert.

Ferner sagt Frick: in dem masze als auch die fremdsprachlichen stoffe zu lieblingsstoffen werden können, werde ihre fähigkeit wachsen, die entfaltung der muttersprache zu befördern. verbinden sie sich vollends mit dem heimatlich vaterländischen interesse, so könne eine geschickte behandlung gerade solcher stoffe der muttersprache die allerwesentlichsten dienste leisten. — Man sehe sich nur die trefflichen neusprachlichen lehrmittel der neuesten zeit an, um in ihnen zu finden was hier gesucht wird. denn hier ist ein aus der lebendigen sprache entnommener lesestoff geboten, nicht satzpräparate. bei der groszen menge der übereinstimmenden benennungen für die realien sind hier stoffe geboten, welche den sprachlichen anschauungsunterricht der elementarschule mutatis mutandis auf die erste fremdsprache zu übertragen ermöglichen und geeignet sind, natur- und heimatsgefühl, ethische beziehungen und sympathetisches interesse in der wirksamsten weise zu wecken.

Bemühen wir uns, mehr als bisher den sprachlichen unterricht als ein ganzes aufzufassen und danach die stellung und aufgabe der einzelnen sprachen in der theorie des lehrplans zu begründen. nicht philologische gesichtspunkte, sondern vor allem die gesetze der psychologie müssen die pädagogische theorie und praxis mehr und mehr durchdringen, sie müssen also auch die folge der sprachen bestimmen.[28]

Wir lernen aber aus der psychologie, dasz, wie auf jedem gebiete des wissens, so auch auf dem der sprache von anfang an eine umfangreiche reihe von einzelheiten beobachtet werden müssen, dasz aus solchen beobachtungen für den lernenden von selbst das bedürfnis erwächst, das beobachtete zu vergleichen, das gleichartige zusammenzufassen und so den nächst höheren be-

[28] das 'nationale' bedenken, der sprache des erbfeindes die erste stelle einzuräumen, kann man heute als eine teutonische engherzigkeit bezeichnen. der besiegte erbfeind hat sich nicht gescheut, der sprache des siegers diese stellung zu geben. übrigens bedingt die priorität des französischen durchaus nicht dessen principat, es musz vielmehr schon in den mittleren classen gegenüber den alten sprachen zurücktreten. die aufgabe des altsprachlichen unterrichts würde übrigens dadurch, weil zu richtiger zeit begonnen, erleichtert, seine stellung befestigt werden.

griff zu finden. auf diese weise bildet sich in seinem geiste ein system von begriffen heraus, die durch fortgesetzte beobachtung und vergleichung an klarheit, inhalt und umfang, an interesse gewinnen, weil nichts dem schüler unvermittelt aufgedrängt worden ist. so ruhen die abstracten begriffe auf den sichern stützen vieler concreta, die lebensvoll und kräftig im geiste haften und in engster beziehung zu dem gewonnenen allgemeinen stehen. in dieser weise hat sich die geistige entwicklung der menschheit vollzogen, und nur so gelangt auch heute noch der einzelne mensch zum sichern besitze allgemeiner wahrheiten und begriffe auf allen gebieten des wissens.

SCHÖNEBECK A. E. G. VÖLCKER.

(54.)

DAS ERSTE JAHR DES GRIECHISCHEN UNTERRICHTS.

(schlusz.)

Zweites halbjahr.

Lect. 1. nach besichtigung der kladden wurden die in den ferien geschriebenen casusformen vorgelesen, dann XLI (pronomina) zum dritten male mündlich repetiert.

Aufgabe: übersetze in die kladde 42, 1—5.

Lect. 2. zuerst wurden 42, 1—5 an die tafel geschrieben, dann in der grammatik die abschnitte vom pron. reflex. demonstr. relat. interrog. indef. und von ὅστις gelesen, endlich XLII mündlich durchgenommen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 42, 6—9.

Lect. 3. zuerst wurden 42, 6—9 an der tafel, dann XLIII, 43, 1—5 und XLIV 1—3 (dual) mündlich durchgenommen, endlich in der grammatik der abschnitt vom dual (nr. 1—3) gelesen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 43, 1—5, repetiere voc. ἄγγελος — λοιμός.

Lect. 4. nach überhörung der voc. wurden 43, 1—5 an der tafel, dann 43, 6—10, XLIV und 44, 1—3 mündlich durchgenommen; der schüler durfte die grammatik offen neben sich liegen haben, um die etwa vergessenen pronominalformen suchen zu können.

Aufgabe: übersetze in die kladde 43, 6—10 und 44, 1—3, repetiere voc. λοχαγός — χρυσός.

Lect. 5. nach überhörung der voc. wurden 43, 6—10 und 44, 1—3 an der tafel durchgegangen. dann gieng der lehrer zur conjugation über und schrieb den indic. praes. des activs und des mediums[12] an die tafel; endlich wurde das zusammenhängende stück XLV bis zum worte κόλπον übersetzt; die dabei vorkommenden

[12] der indic. praes. activi war dem schüler schon von der ersten lection des ersten halbjahrs geläufig, vom medium waren die formen ἀγωνίζεται, μάχεται, διαλέγεται, γίγνεται — ἀγωνίζονται, μάχονται, διαλέγονται, γίγνονται wiederholt vorgekommen.

noch unbekannten praesentia λούομαι, φυλάττω, καταπέτομαι, ἁρπάζω κομίζω, δικάζω hatte der schüler samt der bedeutung in die kladde einzutragen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 44, 4—10, repetiere voc. ἆθλον — κάτοπτρον.

Lect. 6. nach überhörung der voc. wurden 44, 4—10 (die letzten sätze vom pronomen) an die tafel geschrieben. dann wurde das ganze zusammenhängende stück XLV übersetzt (τάττω, προστάττω, εὑρίσκω mit ihrer bedeutung waren noch in die kladde einzutragen), endlich auch noch 45, 1—5 mündlich durchgegangen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 45, 1—5, repetiere voc. κιβώτιον — χωρίον.

Die pronomina waren somit absolviert.

Lect. 7. die aufgaben wurden heute nicht berücksichtigt, sondern sofort damit begonnen eine tempustabelle zusammenzustellen; der lehrer schrieb an die tafel (die schüler in ihre kladden) präsens, imperfect und aorist activi beziehentlich medii von sämtlichen in XLV vorkommenden verben also λούομαι, ἐλουόμην, ἐλουσάμην — φυλάττω, ἐφύλαττον, ἐφύλαξα — γίγνομαι, ἐγιγνόμην, ἐγενόμην — ἁρπάζω, ἥρπαζον, ἥρπασα usw. und machte dabei auf das augment, sowie auf den unterschied des aor. I und aor. II aufmerksam und gieng die flexion[13] des indicativs der aoriste durch. dann wurde das zusammenhängende stück XLVI (Rhodopis) übersetzt, wobei das participium praesentis und aoristi noch zu besprechen war.

Aufgabe: übersetze in die kladde 45, 6—9; lerne auswendig die aufgeschriebenen aoriste.

Lect. 8. zuerst wurden die voc. κιβώτιον — χωρίον überhört und 45, 1—9 vorgelesen, hierauf 45, 1—6 an die tafel geschrieben, dann die aufgegebenen aoriste überhört, endlich XLVI repetiert.

Aufgabe: lerne das ganze stück XLVI auswendig.[14]

Lect. 9. stück XLVI wurde aufgesagt (die schüler hatten mit freuden gelernt) und aus dem kopfe an die tafel geschrieben, dann 46, 1—5 mündlich durchgegangen; hierbei kam der imperativ zur sprache, der den schülern durch die formen ἄγε, ἄγετε, σῶσον, σώσατε (s. 2) teilweise schon längst bekannt war; endlich wurde in der grammatik der abschnitt vom augment gelesen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 46, 1—5; lerne die regeln vom augment.

Lect. 10. zuerst wurden 46, 1—5, dann von den in der gram-

[13] der indic. des activen aor. II war den schülern von anfang an geläufig; vom indic. des act. aor. I waren die formen ἔσωσε, ἔσωσαν und andere (s. 17) wiederholt vorgekommen.

[14] dies war für die folgezeit von groszem nutzen. hatte zb. ein schüler das griechische wort für 'nach' vergessen, so sagte ich nur: 'was geschah danach'; es fielen ihm die worte ein τί ἐγένετο μετὰ τοῦτο und er wuste sein μετά.

matik angeführten verben augmentformen an die tafel geschrieben; endlich 46, 6—8 und XLVII 1—6 durchgegangen, wobei wiederum der imperativ und auszerdem der infinitiv zur sprache kamen.

Aufgabe: präge dir die personalendungen des mediums ein.

Lect. 11. siebentes exercitium: sätze über den indic. praes. und aor., über pronomina und dual, nemlich 46, 3—5, 45, 2—3, 44, 3—4, 43, 6—8, 42, 1 ff. das exercitium fiel im ganzen schwächer aus, als das vorhergehende; immerhin hatte ein schüler 17 sätze mit 10 fehlern, ein anderer 15 sätze mit nur 1 fehler geschrieben; die schwächste arbeit war 7 sätze mit 23 fehlern.

Aufgabe: übersetze in die kladde 47, 1—4.

Lect. 12. die ersten 12 sätze des exercitiums wurden an der tafel durchgegangen.

Aufgabe: schreibe diese sätze in das heft.

Lect. 13. zuerst wurde eine tabelle sämtlicher formen des praes. und aor. activi und medii an die tafel und in die kladde geschrieben, so dasz nunmehr der unterschied von παιδεύοιμι und παιδεύσαιμι, λαμβάνειν und λαβεῖν usw. nach form und bedeutung zum bewustsein kam, dann XLVII 8—10 und 47 mündlich übersetzt und dabei speciell der optativ besprochen.

Aufgabe: lerne die optativformen aus der grammatik, übersetze 45, 5—7.

Lect. 14. zuerst wurden 47, 1—7 von schülern an die tafel geschrieben, dann gieng der lehrer zum passiv über und schrieb sämtliche formen des aor. I pass. an die tafel; endlich wurden noch sämtliche sätze von XLVIII (also passivformen) übersetzt.

Aufgabe: übersetze XLVIII 1—8 schriftlich ins deutsche, lerne aus der grammatik den aor. I pass.

Lect. 15. die aufgegebenen sätze wurden vorgelesen, dann an der tafel und in der kladde eine grosze tabelle angefertigt, enthaltend die activen und die passiven tempora der bis jetzt vorgekommenen transitiven verba, dabei wurde auch der aor. II pass. (ἐκλάπην) besprochen; es handelte sich bei anfertigung dieser tabelle nicht darum, die aoriste unter beobachtung der lautgesetze zu bilden, sondern nur darum, die bereits vorgekommenen und besprochenen tabellarisch zu ordnen.

Aufgabe: übersetze 48, 1—8.

Lect. 16. zuerst wurden 48, 1—8 vorgelesen, dann 48, 9—10 an die tafel geschrieben, darauf die endungen der haupt- und nebentempora angeschrieben und besprochen, endlich XLIX und 49, 1—7 (conjunctiv) mündlich übersetzt, wobei die schüler angeleitet wurden die betr. verba im verzeichnisse zu finden.

Aufgabe: übersetze in die kladde 48, 9—10 und 49, 1—4, repetiere voc. ἀγορά — εὐτυχία.

Lect. 17. nach überhörung der voc. wurden 49, 1—9 an die tafel geschrieben und L 1—10 mündlich übersetzt.

Aufgabe: übersetze in die kladde 50, 1—5 (ἐγνώcθην und ὤφθην wurden gesagt), repetiere voc. ζημία — ὠφέλεια.

Lect. 18. nach überhörung der voc. wurden 50, 1—5 an die tafel geschrieben, dann die sämtlichen verba s. 97—101 des verzeichnisses mit ihren aoristen gelesen und kurz besprochen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 50, 6—7, lerne die verba ἀκούω, ἀποκλείω, λούομαι, καταλύω, παιδεύω, παύομαι, cῴζω, γιγνώcκω[15], ἄρχομαι mit ihren aoristen und ihrer bedeutung.

Lect. 19. zuerst wurden die gelernten 10 verba mit ihren aoristen an die tafel geschrieben, dann die sätze 50, 6—7; hierauf wurden L 1—10 repetiert, dann L 11—14 und 50, 8—9 mündlich übersetzt.

Aufgabe: übersetze in die kladde 50, 8—9, lerne die unregelmäszigen verba ἔρχομαι — εὑρίcκω s. 101—103 mit ihren aoristen.[16]

Lect. 20. zuerst wurden 50, 8—9 an die tafel geschrieben, dann wieder eine tabelle und zwar diesmal von sämtlichen formen des präs. und aor. im activ, medium und passiv[17] angefertigt, endlich LI 1—4 mündlich übersetzt.

Aufgabe: bereite LI zum mündlichen übersetzen vor, repetiere voc. ἀγέλη — κρήνη.

Lect. 21. mündlich wurden LI und 51, 1—7 durchgenommen, an der tafel sämtliche passive formen von κατακόπτω angeschrieben.

Aufgabe: übersetze in die kladde 51, 1—7, repetiere voc. κώμη — ψυχή.

Lect. 22. zuerst wurden 51, 1—7, dann sämtliche modi praes. und aoristi von ἀκούω, ἀρέcκω, πορίζω an die tafel geschrieben, darauf 51, 8—11 und LII 1—2 mündlich durchgenommen.

Aufgabe: übersetze 51, 8—11, lerne die verba δακρύω, δουλεύω, θύω, κελεύω, κωλύω, ἀπολαύω, πιcτεύω, φυτεύω, χρίω, ἀρέcκω mit ihren aoristen und ihrer bedeutung.

Lect. 23. zuerst wurden die sätze 51, 8—11 und verschiedene formen der gelernten verba an die tafel geschrieben, dann LII mündlich durchgegangen.

Aufgabe: repetiere LII, lerne die darin vorkommenden verba τρέπω, τρέφω, πείθομαι, βλέπω mit ihren aoristen und ihrer bedeutung.

Lect. 24. zuerst dictierte der lehrer griechisch LII und liesz jeden satz vorlesen und übersetzen, darauf wurden die aoriste der beiden verba τρέπω und τρέφω mit sämtlichen modis an die tafel (aber nicht in die kladde) geschrieben, endlich 52 mündlich übersetzt.

Aufgabe: schreibe in die kladde sämtliche modi von ἔτρεψα, ἐτραπόμην und ἐκόπην.

---

[15] von γιγνώcκω ist der active aorist nicht angeführt, weil seine flexion im ersten jahre noch nicht besprochen werden kann.

[16] die meisten dieser aoriste waren den schülern längst bekannt.

[17] vgl. meine kurzgef. grammatik. 2e aufl. s. 60—65.

Lect. 25. achtes exercitium: sätze über sämtliche modi des präs. und aorists[18], nemlich 51, 1—5. 50, 1—4. 47, 5—7. 52, 7—9. 52, 1—6. es wurde viel geschrieben; 24 schüler von 29 hatten 15—21 sätze fertig gebracht; unter der censur 3 waren nur 2 arbeiten, nemlich 15 sätze mit 26 fehlern und 18 sätze mit 31 fehlern; die beste arbeit (censur 4*) enthielt 18 sätze mit nur 7 fehlern.

Aufgabe: lerne auswendig LII 2 (die wanderer unter der platane), bereite zum mündlichen übersetzen vor LIII 1—5 (καταλείπω wurde gesagt).

Lect. 26. das exercitium wurde corrigiert zurückgegeben und diesmal nur der letzte teil, den nicht alle übersetzt hatten, nemlich 52 an die tafel und in die kladde geschrieben; dann wurde LII 2 aufgesagt und aus dem gedächtnis an die tafel geschrieben, endlich noch LIII 1—2 mündlich übersetzt.

Aufgabe: schreibe 52 in das heft.

Lect. 27. zuerst liesz der lehrer sämtliche bildungssilben (ω, εις — ον, ες — ω, ῃς — ομαι, ῃ — ομην, ου — ωμαι, ῃ usw.) an die tafel schreiben, dann wurden LIII 1—11 mündlich durchgegangen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 53, 1—3, repetiere sämtliche formen von ἐπαίδευσα, ἐπαιδευσάμην, ἐπαιδεύθην.

Lect. 28. zuerst wurden ἐπαίδευ-σα, -σάμην, -θην mündlich repetiert, darauf die wichtigen syntaktischen regeln 13—17 gelesen, auf grund deren erst eine häufigere anwendung des conjunctivs und optativs möglich wird; dann wurden 53, 1—3 an die tafel geschrieben, endlich 53, 4—9 und LIV 1—4 mündlich durchgenommen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 53, 4—9.

Lect. 29. zuerst wurden 53, 4—9 an der tafel, dann LIV mündlich durchgegangen.

Aufgabe: repetiere LIV, übersetze in die kladde 54, 1—3.

Lect. 30. nach repetition von LIV wurden 54, 1—3 an die tafel geschrieben und 54, 4—10 mündlich durchgegangen, auch bei allen diesen übersetzungen auf den unterschied zwischen abgeschlossener und nicht abgeschlossener handlung[19] geachtet.

---

[18] ich wiederhole, der schüler hatte nicht den aorist zu bilden (den fand er im verzeichnis oder erinnerte sich seiner), sondern nur vom aorist die betreffende form. wenn also hr. Weissenfels (Züllichau) meint: ein schüler, der formen wie ἐνέβαλεν, θαυμάσας, προσέταξεν, εὑρών, ἠγάγετο verstehe, sei dem ende näher als dem anfange, so hat er meinen ganzen plan nicht verstanden. derselbe mangel an verständnis zeigt sich, wenn hr. W. fragt: 'wozu einige tage später so leichte sätze, wie τί ὀνειδίζεις με;' nicht ein steigern der schwierigkeiten liegt in meinem plane, sondern das allmähliche vorführen sämtlicher gebräuchlichen verba.

[19] den hiesigen knaben fiel diese unterscheidung sehr leicht, da sie vom russischen her daran gewöhnt sind.

Aufgabe: übersetze in die kladde 54, 4—10.

Lect. 31. zuerst wurden 54, 4—10 an die tafel geschrieben, dann LV und 55, 1—9 mündlich durchgegangen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 55, 1—4; bereite LVI 1—3 zum mündlichen übersetzen vor.

Lect. 32. zuerst wurden 55, 1—4 an die tafel geschrieben, dann 55, 5—9 mündlich repetiert, endlich noch LVI und LVII 1—7[20] mündlich durchgenommen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 55, 5—9 und auch die noch nicht besprochenen 56, 1—2.

Lect. 33. an die tafel wurden geschrieben 55, 5—9 und 56, 1—2, mündlich wurden übersetzt LVII 8—11. LVIII und LIX.

Aufgabe: übersetze in die kladde die noch nicht besprochenen 56, 3—8.

Lect. 34. an die tafel wurden geschrieben 56, 3—8, mündlich übersetzt LX[21] und LXI 1—5.

Aufgabe: übersetze in die kladde die noch nicht besprochenen 56, 9—10 und 57, 1—3.

Lect. 35. an die tafel wurden geschrieben 56, 9—10 und 57, 1—3, mündlich übersetzt LXI 6—7 und LXII.

Aufgabe: übersetze in die kladde die noch nicht besprochenen 57, 4—9.

Lect. 36. zuerst wurden 57, 4—9 an die tafel geschrieben, dann LXIII mündlich übersetzt, endlich von den s. 50 stehenden vier verschiedenen verben παιδεύω, θάπτω, τάττω, cκευάζω die nr. 1 verlangten infinitive an die tafel geschrieben.

Aufgabe: schreibe in die kladde von παιδεύω, θάπτω, τάττω, cκευάζω die s. 50 nr. 2—5 verlangten formen.

Lect. 37. zuerst wurden die aufgeschriebenen formen vorgelesen, dann LVIII—LX mündlich repetiert.

Aufgabe für die butterwoche (es waren diesmal 4 tage frei): übersetze schriftlich LX und 60, lerne auswendig LVIII 2 (Diogenes in Mynda).

Lect. 38. zuerst wurde die übersetzung von LX vorgelesen,

---

[20] LVII 1 lautet: cὺ ἔχεις γάλα· δόc μοι πιεῖν. die formel δόc μοι war dem schüler von anfang an bekannt. herr Tichelmann (Insterburg) meint, die vorzeitige anwendung dieses imperativs δόc bereite dem schüler nicht unerhebliche schwierigkeiten. ich kann nun aus erfahrung versichern, dasz es hierbei gar keine schwierigkeiten gab; denn der schüler hatte sich die form δόc gemerkt, ohne eine ahnung von δίδωμι zu haben.

[21] dasz die griech. stücke zum groszen teile aus kleinen sätzen bestehen, erklärt sich aus meinem bestreben nach und nach alle häufig vorkommenden verba und zwar jedes in mehreren wesentlich verschiedenen formen vorzuführen; so finden sich in den 14 sätzen des stückes LX die formen 1) θάψατε, ἐθάπτετο, ταφείην. 2) βλάπτει, ἔβλαψεν. 3) ταραχθῇc, ἐτάραξε. 4) δέξαcθε, δέχεcθε, δεξάμενοι. 5) ἥcθη, ἥδετο, cυνηδόμεθα, ἥcθητι.

dann 60 an die tafel geschrieben, endlich LVIII 2 aufgesagt und aus dem kopfe an die tafel geschrieben.

Aufgabe: schreibe 60 in das heft.

Lect. 39. es wurden in der grammatik die abschnitte von der t- und der jod-classe, sowie die dazu gehörigen abschnitte der lautlehre gelesen, dann im übungsbuche sämtliche verba muta von ἄγω — διατρίβω; endlich wurden noch mündlich von κωλύω, κρύπτω, ἀπάγω, ἁρπάζω sämtliche aoristinfinitive gebildet.

Aufgabe: schreibe in die kladde von κωλύω, κρύπτω, ἀπάγω, ἁρπάζω die s. 51 nr. 2—4 verlangten formen.

Lect. 40. zuerst wurden die in der reinschrift von 60 gemachten fehler besprochen, dann die aufgegebenen formen vorgelesen, endlich von den 12 verben καταλύω — θαυμάζω (s. 50) das particip. aor. act. und pass. an die tafel und in die kladde geschrieben.

Aufgabe: schreibe von den 24 verben κατακαίω — κομίζω die 3e sing. optat. aor. act. und pass.

Lect. 41. zuerst wurden die aufgegebenen formen an die tafel geschrieben, dann gieng der lehrer zu den verbis contractis über: es wurden in der grammatik die betreffenden regeln gelesen und LXIV 1—4 (sätze mit ἐφίλει, ἐφιλεῖτο, φιλεῖ, φιλοίμην) übersetzt.

Aufgabe: schreibe von den 28 verben βουλεύομαι — ἅπτομαι den inf. aor. und praes.

Die verba vocalia non contracta und die verba muta — präsens imperfect aorist — waren somit absolviert, auch einige regeln vom gebrauche des conjunctivs und optativs einigermaszen eingeübt.

Lect. 42. neuntes exercitium: 53, 1—5. 55, 6—9. 56, 4—8. der lehrer verlangte von nun an auch die reinschrift; es wurden also nur 35 minuten auf das übersetzen, 20 aber auf das abschreiben in das heft verwendet; die zahl der gelieferten sätze war daher durchschnittlich geringer als früher; die beste arbeit zählte diesmal 14 sätze mit 3 fehlern.

Aufgabe: schreibe von den 28 verben βουλεύομαι — ἅπτομαι die unter nr. 2 s. 51 verlangten formen.

Lect. 43. das vorlesenlassen der in lect. 41 aufgegebenen und das anschreiben der in lect. 42 aufgegebenen formen nahm fast die ganze stunde in anspruch. die übrig gebliebenen minuten verwandte der lehrer dazu, die in 61, 1—7 vorkommenden verba contracta (οἰκεῖν, κοσμεῖν, χρῆσθαι[22], μισεῖν, δεῖσθαι, στεφανοῦν, ἐπιμελεῖσθαι) mit ihren bedeutungen an die tafel zu schreiben.

Aufgabe: übersetze in die kladde 64, 1—7, lerne die regeln der contraction.

---

[22] obgleich χρῆσθαι und δεῖσθαι in ihrer contraction von der regel abweichen, habe ich sie doch wegen ihres überaus häufigen gebrauchs gleich im ersten stück mit vorgeführt und in den folgenden stücken häufig an sie erinnert.

Lect. 44. an der tafel wurden 64, 1—7, mündlich LXIV 5—13. 64, 8—12 und LXV 1—7 durchgenommen; die vorkommenden verba contracta wurden im verzeichnis aufgesucht (einteilung in verba auf άω, έω, όω) und angestrichen; bei jedem präsens wurde zugleich auch der aorist beachtet.

Aufgabe: übersetze in die kladde 64, 8—12, lerne die angestrichenen verba contracta.

Lect. 45. an der tafel wurden 64, 8—12, mündlich LXV und 65, 1—7 durchgegangen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 65, 1—7.

Lect. 46. die ersten sätze des neunten exercitiums wurden an die tafel geschrieben, dann 65, 8—11 mündlich durchgegangen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 65, 8—11; emendatum hat auszerdem jeder zu liefern, wer eine censur unter 4— hat.

Lect. 47. zuerst wurden 65, 8—11 an die tafel geschrieben, dann die contraction der verba auf αω und εω repetiert, endlich LXVI 1—5 mündlich übersetzt.

Aufgabe: repetiere die contraction der verba auf οω, bereite LXVI zum mündlichen übersetzen vor.

Lect. 48. zuerst wurden die verba auf οω mündlich repetiert, dann sämtliche bildungssilben (ῶ, οῖς, οῖ usw.) an die tafel geschrieben, endlich LXVI und LXVII 1—2[23] mündlich durchgegangen.

Aufgabe: übersetze LXVII schriftlich ins deutsche.

Lect. 49. zuerst wurde die übersetzung von LXVII vorgelesen, dann die conjugation auf αω repetiert, endlich 67 und LXVIII 1—4 mündlich durchgenommen.

Aufgabe: lerne auswendig LXVII 1 (Diogenes in der tonne), übersetze in die kladde 67, 1—6, repetiere nochmals die conjugation auf οω (es war ein feiertag dazwischen).

Lect. 50. zuerst wurde LXVII 1 viermal aufgesagt, dann die conj. auf οω repetiert, darauf 67, 1—6 an die tafel geschrieben, endlich LXVIII 1—5 mündlich durchgenommen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 67, 7—10 und 68, 1—2.

Lect. 51. zuerst wurden die emendata des neunten exercitiums besprochen, dann 67, 7—10[24] und 68, 1—2 an die tafel geschrieben, endlich LXVIII 5—7 und 68, 1—3 mündlich durchgenommen.

Aufgabe: übersetze in die kladde die noch nicht besprochenen 68, 3—8, lerne auswendig LXVIII 7 (σχολαστικός auf der see).

---

[23] wie XLV und XLVI (Rhodopis), so haben auch LXVI 10 und LXVII 1 (Diogenes in der tonne) denselben inhalt in verschiedener form.

[24] herr Weissenfels (Züllichau) bemerkt: 'eine ziemlich bedeutende anzahl von sätzen hat mit dem pensum, dem sie untergeordnet sind, gar nichts zu thun' — und er hat vollkommen recht. so finden sich zb. 67, 9—10 die formen ἐκέλευσα, ἐνεγκεῖν, ἦλθε, φέρων, ἔπλασε, aber keine form der verba contracta. es war nemlich mein bestreben, auch bei durchnahme eines neuen pensums immer wieder das alte zu repetieren.

Lect. 52. zuerst wurde LXVIII 7 achtmal aufgesagt, dann 68, 3—8 an die tafel geschrieben, endlich 68, 9—10 und LXIX mündlich durchgenommen.

Aufgabe: übersetze LXIX schriftlich ins deutsche.

Lect. 53. zuerst wurde die übersetzung von LXIX vorgelesen, dann 69 und LXX mündlich durchgenommen.

Aufgabe: übersetze 69, 1—6.

Lect. 54. zuerst wurden 69, 1—6 an der tafel durchgegangen, dann von den 12 verben νικάω — τελέω (s. 63), die sämtlich schon in den vorhergehenden stücken geübt worden waren, je 7 verschiedene formen an die tafel und in die kladde geschrieben.

Aufgabe: repetiere die verba contracta.

Lect. 55. zehntes exercitium: sätze über die verba contracta, nemlich 67, 1—7. 65, 4—6. 64, 6—12. von 28 anwesenden schülern lieferten 14 mehr als 12 sätze, 10 konnten die censur 4 oder 5 bekommen, schwach waren 3 arbeiten, ungenügend 2.

Aufgabe: übersetze 69, 7—9 und die noch nicht durchgenommenen 70, 1—4.

Lect. 56. zuerst wurden 69, 7—9 und 70, 1—4 an die tafel geschrieben, dann die in 70, 5—12 vorkommenden verba besprochen, endlich LXXI mündlich durchgegangen.

Aufgabe: übersetze in die kladde 70, 5—12.

Lect. 57. vom zehnten exercitium wurden die sätze 64, 6—12 und 65, 4, auszerdem aber noch die zu heute anfgegebenen 70, 5—12 an die tafel geschrieben.

Aufgabe: schreibe ein emendatum dieser sätze.

Lect. 58. nach mündlicher repetition des griechischen stückes LXXI wurden von den 24 verben νικάω — τρέφω (s. 63) je 4 formen an die tafel geschrieben.

Aufgabe: schreibe in die kladde von den 12 verben στεφανόω — κλέπτω (s. 63) die 1e pl. imperf. act., die 3e pl. ind. aor. act., die 3e sing. conj. praes. pass., die 3e sing. ind. aor. pass.

Lect. 59. zuerst wurden die aufgegebenen formen vorgelesen und besprochen, dann von denselben 12 verben 4 andere formen (part. aor. act., 3e sing. opt. praes. act., 3e sing. opt. aor. pass., 3e plur. imperf. pass.) an die tafel geschrieben, endlich die in 71, 1—6 vorkommenden verba besprochen und von jedem die 3e sing. imperf. act. gebildet.

Aufgabe: übersetze 71, 1—6.

Lect. 60. zuerst wurden 71, 1—6 an die tafel geschrieben, dann 71, 7—10 mündlich übersetzt, endlich von den 16 verben ἀπαντάω — βοηθέω 3 formen (inf. praes., inf. aor., 3e sing. imperf.) in die kladde geschrieben.

Aufgabe: übersetze 71, 7—10, schreibe von den 12 verben ἀπαντάω — βοηθέω die 2e sing. conj. praes.

Lect. 61. zuerst wurden 71, 7—10 an die tafel geschrieben, dann die aufgegebenen verbalformen vorgelesen, darauf 72, 1—7

mündlich übersetzt und von den dort vorkommenden formen βοηθέω, θαῤῥέω, πονέω, κοςμέω, πειράομαι, καταδουλόω, χράομαι, τιμάω 2 formen (3e sing. imperat. praes. und aor.) in die kladde geschrieben, endlich noch LXXIII mündlich übersetzt.

Aufgabe: übersetze 72, 1—7.

Lect. 62. zuerst wurden 72, 1—7 an die tafel geschrieben, dann 72, 8—12 mündlich übersetzt, darauf LXXIII repetiert, endlich 73, 1—3 mündlich durchgegangen.

Aufgabe: übersetze 72, 8—12 und 73, 1—3.

Lect. 63. zuerst wurden 72, 8—12 und 73, 1—3 an die tafel geschrieben, dann von φορέω, κατέκλαςα, πειράομαι, ἐπειράθην sämtliche formen mündlich gebildet, endlich 73, 4—11 mündlich durchgegangen.

Aufgabe: übersetze 73, 4—11.

Lect. 64. elftes exercitium: sätze über die verba contracta, nemlich 73, 2—6 und 68, 1—10. von 27 anwesenden schülern lieferten 10 mehr als 12 sätze (zwei fügten sogar zu den 15 aufgegebenen noch sätze aus nr. 69 hinzu, so dasz der eine im ganzen 18, der andere 24 sätze übersetzte); 8 konnten censur 4 und 5 bekommen; schwach waren 5, ungenügend 2 arbeiten.

Aufgabe: bereite LXXIV und LXXV zum mündlichen übersetzen vor.

Lect. 65. die aufgegebenen stücke LXXIV und LXXV wurden durchgegangen und allerhand conjugationsübungen daran geknüpft.

Aufgabe für die osterferien (14 tage): übersetze in die kladde 75, bereite LXXVI und LXXVII zum mündlichen übersetzen vor.

Lect. 66. (nach den osterferien.) von der ferienarbeit wurden nur LXXVI und LXXVII mündlich durchgegangen, dann 77, 1—2 an die tafel geschrieben. das achte exercitium wurde, diesmal ohne besprechung, den schülern corrigiert zurückgegeben.

Aufgabe: schreibe 75 in das exercitienheft.

Lect. 67. zuerst wurden 77, 3—9 vom lehrer teilweise falsch an die tafel geschrieben und von schülern (natürlich mit freuden) corrigiert; dann veranschaulichte der lehrer an der tafel die futurbildung, indem er für das pass. futur natürlich vom pass. aorist (πεμφθήςομαι von ἐπέμφθην, γραφήςομαι von ἐγράφην), für das act. und med. futur vom conj. aoristi (κωλύςω von κωλύςω, παύςομαι von παύςωμαι) ausgieng; endlich wurden noch LXXVIII 1—4 (sätze mit futurformen) übersetzt.

Aufgabe: bereite LXXVIII und LXXIX zum mündlichen übersetzen vor.

Die verba contracta (praes. imperf. aor.) waren somit absolviert, auch die oben erwähnten syntaktischen regeln aufs neue wiederholt geübt.

Lect. 68. zuerst wurden LXXVIII und LXXIX mündlich durchgenommen und die darin vorkommenden futurformen besprochen, insbesondere auch formen wie κομιῶ κομιοῦμαι; dann wurde eine

repetition der aoriste veranstaltet, indem von den 36 verben ἀπαντάω — ἀρέσκω (s. 63) die 3e plur. imperat. aor. mündlich gebildet wurde; endlich wurden 78, 1—6 mündlich durchgegangen.

Aufgabe: übersetze 78, 1—8.

Lect. 69. an der tafel wurden 78, 1—11, mündlich 79 durchgenommen.

Aufgabe: übersetze 79.

Lect. 70. an der tafel wurden 79, mündlich LXXX und 80, 1—8 durchgenommen.

Aufgabe: übersetze 80, 1—10.

Lect. 71. an der tafel 80, 1—12, mündlich LXXXI wurden durchgenommen.

Aufgabe: übersetze 81, 1—2, bereite LXXXII zum mündlichen übersetzen vor.

Lect. 72. an der tafel wurden 81, 1—2, mündlich 81, 3—8 und LXXXII durchgenommen.

Aufgabe: übersetze 81, 3—8.

Lect. 73 und 74 an einem tage (die eine war eine vertretungsstunde). zuerst wurden 81, 3—8 an die tafel geschrieben, dann der s. 68—69 abgedruckte stoff zur repetition der gesamten bis jetzt durchgenommenen verballehre benutzt.

Diese beiden letzten lectionen fielen auf sonnabend den 14 mai. es folgten die examentage[25]: montag 16 mai deutsch (dictat und aufsatz von 1—4 uhr). dienstag 17 mai russisch (dictat und aufsatz von 9—12 uhr), mittwoch 18 mai lateinisch (exercitium von 9—11½ uhr) und griechisch (exercitium von 12½—2½ uhr).

Für das griechische examenexercitium wurden 16 sätze aufgegeben, nemlich 79, 1—6, 73, 2—6 (repetition aus dem 11n exercitium), 53, 2—6 (repetition aus dem 9n exercitium). von den 25 zum examen zugelassenen[26] schülern übersetzte jeder die sämtlichen 16 sätze; die zahl der fehler bewegte sich zwischen 1 und 18; 10 schüler hatten weniger als 10 fehler.

In der jahrescensur erhielten von 30 schülern: 3 die censur 5, 7 die censur 4, 16 die censur 3, 3 die censur 3—, 1 die censur 2.

Rückblick.

In 84 + 74 = 158 lectionen wurde der ganze stoff der ersten 68 seiten des übungsbuches von sämtlichen schülern mündlich und schriftlich durchgearbeitet; der unterricht war stets weit mehr auf das können[27] als auf das verstehen der formen gerichtet;

---

[25] es werden in der IIIn classe nur schriftliche examina abgehalten.

[26] von den 5 nicht zugelassenen schülern hatte nur einer ganz ungenügende jahresleistungen im griechischen.

[27] diesem zwecke diente auch der im übungsbuche mitgeteilte stoff zu formenextemporalien. ich bemerke dazu, dasz ich derartige formenextemporalien von zeit zu zeit auch in der VIIIn classe schreiben lasse.

die erklärung (wenn dieselbe überhaupt für den schüler verständlich und förderlich sein konnte) folgte gewöhnlich erst, wenn die form schon mehrmals im satze vorgekommen war; die grammatik wurde in den stunden so selten gebraucht, dasz ich jedesmal tages zuvor ankündigte: 'bringt morgen auch die grammatik mit'; wohl aber orientierten sich die schüler bei anfertigung der häuslichen arbeiten in der grammatik.

Man wird sich vielleicht wundern, dasz das auswendiglernen der vocabeln nicht consequent betrieben worden ist; es fehlte aber dazu an zeit; auch machte ich die erfreuliche erfahrung, dasz die meisten vocabeln durch ihr häufiges vorkommen sich von selbst dem gedächtnis einprägten.

Nachwort. indem ich diesen bericht abschliesze, hat das neue schuljahr bereits wieder begonnen. ich habe nunmehr den griech. unterricht in der IVn classe übernommen, um die schüler, welche in der IIIn classe von mir nach der neuen methode unterrichtet worden waren, selbst weiterzuführen. trotz der langen ferienzeit (mitte mai bis mitte august) hatten die knaben so viel behalten, dasz wir in der ersten stunde die drei stücke LXXVIII, 78 und XLVI (Rhodopis) repetieren konnten. in den vier folgenden stunden haben wir die verba in der reihenfolge des systems s. 97—99 auswendig gelernt (praes., aor. act. resp. med. und pass., futur. act. resp. med. und pass.), die stücke LXXIX, 79 und LXXX repetiert, endlich die gewöhnliche bildung des comparativs besprochen und LXXXIII übersetzt. sobald die verba liquida erklärt und einige der darauf bezüglichen übungsstücke durchgenommen sind, wird die hälfte der stunden auf zusammenhängende lectüre (s. 1—44 meines lesebuchs) verwendet werden.

Moskau. Ernst Koch.

(36.)

ZUR ERKLÄRUNG DES EVANGELIUMS VON MATTHÄUS FÜR EVANGELISCHE RELIGIONSLEHRER AN GYMNASIEN UND REALSCHULEN.

(fortsetzung und schlusz.)

Das dreiundzwanzigste capitel

enthält die worte, mit welchen der Heiland sein öffentliches lehramt geschlossen hat, und zerfällt in drei teile. in I (v. 1—12) ist die verwerfung des Pharisäischen thuns im allgemeinen ausgesprochen; in II (v. 13—36) wird das verwerfliche treiben der Pharisäer im einzelnen und zwar in acht weherufen geschildert; in III (v. 37—39) spricht der herr seinen tiefen schmerz über die verblendung Jerusalems aus, welches er vergeblich vor dem drohenden verderben zu retten gesucht habe.

I (v. 1—12). v. 5 φυλακτήρια = kästchen, in welchen sich zettel zur erinnerung an die gesetze befanden. das breitmachen bezieht sich auf die riemen, an welchen die kästchen getragen wurden, und hatte den zweck, die frömmigkeit recht sichtbar zu machen. κράσπεδα = quasten an den zipfeln des oberkleides, welche nach 4 Mose 15, 38. 39 an die gesetze erinnern sollten.

Zuerst (v. 1—4) wird das scheinwesen, der widerspruch zwischen lehren und handeln, an den Pharisäern gerügt. sie lehren und legen vorschriften aus herschsucht auf, aber sie selbst erfüllen dieselben nicht und bemühen sich auch nicht, andern in der erfüllung beizustehn. sodann (v. 5—12) wird die damit zusammenhängende ehrsucht derselben gestraft und dieser ehrsucht gegenüber von dem Heiland dienende liebe als die höchste ehre gepriesen.

In II (v. 13—36) sind die acht weherufe (a—i) enthalten.

a) v. 13 ihr zeiget den leuten nicht den rechten weg zum himmelreich, obgleich ihr euch als führer ausgebt.

b) v. 14 κατεσθίετε = ihr bewirkt aus gewinnsucht, dasz die witwen euch ihre häuser schenken oder vermachen. προφάσει = unter dem vorwand, lange gebete für das seelenheil der witwen sprechen zu wollen. διὰ τοῦτο = wegen dieses mittels, von dem sie wissen, dasz es verwerflich ist. εἰσερχομένους = welche eintreten wollen.

c) v. 15 tadel der verkehrten art proselyten zu machen.

d) v. 16—22 verkehrtheit in beurteilung von gelübden. v. 16 οὐδέν ἐστιν = es verpflichtet zu nichts. ὀφείλει = er ist verpflichtet sein gelübde zu halten.

e) (v. 23 u. 24). sie geben sich den schein besonderer frömmigkeit, aber die hauptsache, die selbstverleugnung, üben sie nicht. v. 23 τὴν κρίσιν = die selbstprüfung. v. 24 διολίζοντες usw. = indem ihr es mit dem unbedeutenden und leichten genau nehmt, aber das grosze und schwere nicht beachtet.

f) (v. 25 u. 26). vorwurf der scheinheiligkeit, die nur das äuszere zu zieren bemüht ist und das innere ungebessert läszt.

g) (v. 27 u. 28). dieselbe rüge, nur durch ein anderes bild bezeichnet.

h) (v. 29—36). ihr gleichet doch in der gesinnung euern vorfahren, den mördern von propheten, wenn ihr euch auch rühmt, die gräber der propheten geschmückt zu haben. v. 30 ἐν τῷ αἵματι = bei der vergieszung des blutes. v. 32 καὶ ὑμεῖς = auch ihr, wie eure väter. μέτρον = das masz der sünden. v. 35 bezeichnet den göttlichen ratschlusz, dem die Pharisäer durch ihr thun verfallen. Βαραχίας ist ein irrtümlich angeführter name, da der vater des nach 2 chron. 24, 20 getöteten Jeremias nicht Barachias, sondern Jojada hiesz; dagegen hiesz so der vater des bekannteren propheten Jeremias. wahrscheinlich ist der name des vaters später hinzugefügt worden und zwar mit verwechslung der beiden propheten. v. 36 ταῦτα πάντα = die angedrohten strafen.

III (v. 37—39) zeigt in ergreifender weise den heiligen schmerz über verschmähte liebe.

Das vierundzwanzigste capitel

enthält samt dem fünfundzwanzigsten die reden des herrn über seine wiederkunft zum gericht und zerfällt in zwei teile. in I (v. 1—28) schildert der herr das vorspiel zu seiner wiederkunft, in II (v. 29—51) schildert er die wiederkunft selbst und ermahnt die Christen zur wachsamkeit.

I (v. 1—28). v. 1 τὰς οἰκοδομὰς τοῦ ἱεροῦ. da Jesus mit seinen jüngern den weg über den Ölberg nahm, so musten die an der ostseite Jerusalems stehenden tempelgebäude besonders ins auge fallen. v. 2 οὐ βλέπετε; = seht ihr dies alles in pracht? und doch. τῆς συντελείας τοῦ αἰῶνος = der vollendung der jetzigen weltperiode. v. 3 κατ' ἰδίαν = ohne beisein von andern, vor welchen wahrscheinlich die in v. 2 enthaltenen worte gesprochen worden waren. v. 5 doch können wir vor der zerstörung Jerusalems keine männer namhaft machen, die sich für den Messias ausgaben. v. 6 τὸ τέλος = das ende der drangsale, als welches nachher die zerstörung bezeichnet wird. v. 7 und 8. eine nachweisung im einzelnen ist weder notwendig, noch möglich. v. 12 τῶν πολλῶν = der groszen menge der Christen. v. 13 σωθήσεται = wird an der mit der wiederkunft zu erwartenden glückseligkeit teilnehmen. v. 14 τοῦτο = das, welches ich verkündige. ἐν ὅλῃ τῇ οἰκουμένῃ = in der ganzen welt, wie sich aus πᾶσι τοῖς ἔθνεσι ergibt. v. 15 der ausspruch in Daniel 9, 27, der zunächst auf die entweihung des tempels durch Antiochus Epiphanes hindeutet, wird hier auf die zerstörung des tempels durch Titus bezogen. v. 16 ἐπὶ τὰ ὄρη = Pella, wohin die Christen vor der zerstörung Jerusalems flüchteten. v. 20 die worte: ἐν σαββάτῳ deuten darauf, dasz derjenige, welcher die rede des herrn überlieferte, auf judenchristlichem standpunkt sich befand. v. 22 ἐσώθη = würde am leben bleiben. τοὺς ἐκλεκτούς = die zum Messiasreich erkornen menschen. v. 28 sinn = wo sittliche fäulnis ist, da erscheinen die strafenden boten des Heilands. αἰετοί = geier, welche von den alten zu dem geschlecht der adler gerechnet wurden.

Nach einer geschichtlichen einleitung (v. 1—3), in welcher namentlich die fragen der jünger nach der zeit und nach den zeichen der wiederkunft erzählt werden, beantwortet der herr zunächst die zweite frage und zwar in zwei abschnitten. in dem ersten (v. 4—14) verkündigt er ihnen, dasz vor seiner wiederkunft bald hier, bald dort ein falscher Messias auftreten werde, dasz kriege entstehen, dasz drangsale und verfolgungen über die Christen hereinbrechen werden, dasz zuvor die verkündigung des evangeliums in der ganzen welt stattfinden müsse. in dem zweiten abschnitt (v. 15—28) sagt er, dasz zuvor die zerstörung des tempels unter groszer trübsal erfolgen werde, und warnt nochmals vor falschen propheten.

II (v. 29—51). v. 30 σημεῖον = eine lichterscheinung des Messias, wie Dan. 7, 13. v. 33 ταῦτα πάντα = die von v. 15—28 beschriebenen drangsale. v. 36 enthält die antwort auf die erste frage der jünger. v. 51 διχοτομήσει = wird ihn zerspalten. τὸ μέρος = das ihm gebührende loos oder schicksal.

Hier beschreibt der herr zuerst (v. 29—35) die gewaltigen veränderungen in der schöpfung, unter welchen seine wiederkunft stattfinden werde, und ermahnt sodann (v. 36—51), da über die zeit der wiederkunft nur der himmlische vater entscheiden werde, seine jünger zur treue und wachsamkeit.

Da die worte des herrn erst, nachdem sie lange zeit hindurch in mündlicher überlieferung aufbewahrt worden, niedergeschrieben wurden, so darf es nicht wunder nehmen, wenn manche vorstellungen der Christengemeinde kurz vor der zerstörung von Jerusalem unvermerkt sich mit den ausdrücken des herrn verbunden haben.

Das fünfundzwanzigste capitel

welches die reden des herrn über seine wiederkunft weiter führt, zerfällt in zwei teile. der erste teil (v. 1—30) enthält zwei gleichnisse, durch welche der herr im anschlusz an die im 24n capitel zuletzt gegebene warnung die seinigen zur wachsamkeit und thatkräftigen glaubenstreue ermahnt. im zweiten teil (v. 31—46) findet sich die schilderung des jüngsten gerichts.

I A. (v. 1—13). v. 1 das himmelreich wird in betreff der aufnahme und ausschlieszung beschrieben. ἐξῆλθον = sie gingen aus dem haus der braut, hier der christlichen gemeinde auf erden. v. 3 αἵτινες. zu ergänzen: ἦσαν. v. 9. zu lesen ist: μήποτε· οὐ μή = nimmermehr soll das geschehen. es wird gewis nicht hinreichen. v. 13 ist eine nicht an die thörichten jungfrauen, sondern an die jünger gerichtete ermahnung.

In dem gleichnis, welches von der aufnahme in das himmelreich und von der ausschlieszung aus demselben handelt, werden durch die 10 jungfrauen die glieder der auf die wiederkunft des Heilands als ihres bräutigams wartenden Christengemeinde bezeichnet. die lampen sind die äuszern zeichen ihres Christenstandes. sowie aber das öl das haupterfordernis für beleuchtung ist, so ist es hier ein bild für das, was zur gemeinschaft mit dem Heiland erfordert wird, nemlich glaube oder hingebung an ihn und zwar solcher glaube, der sich in werkthätiger liebe gegen den nächsten erweist. die klugheit besteht also für uns Christen darin, dasz wir jederzeit in solcher gesinnung zu unserm Heiland stehen.

I B. (v. 14—30). v. 14 ὥσπερ γάρ. in gedanken ist vorauszuschicken: ὁμοιώθη ἡ βασιλεία τῶν οὐρανῶν: ἰδίους = seine eignen. v. 24 διασκορπίζειν = auseinanderstreuen zum dreschen. v. 24 sinn: wer früchte der liebeskraft aufzuweisen hat, dem wird noch mehr von dieser kraft gegeben; wer aber solche früchte nicht aufzuweisen hat, dem wird die (angeborne) kraft genommen.

Hier wird die forderung einer solchen treue, welche sich in thatkräftigem wirken beweist, besonders hervorgehoben. der faule knecht, welcher seine untreue durch indirecte anklagen gegen seinen herrn zu beschönigen sucht, wird mit seinen eignen waffen geschlagen, und schlieszlich wird das allgemeine gesetz des lebens, wonach es in gottes schöpfung keinen stillstand, sondern nur entwicklung, sei es zum bessern, sei es zum schlechtern, gibt, den jüngern Christi zur warnung eingeschärft.

II (v. 31—46). v. 32 πάντα τὰ ἔθνη = die Christen aus allen völkern der erde. denn die verkündigung des evangeliums unter allen völkern wird vorausgesetzt. v. 37 äuszerung der demut. v. 44 versuchte selbstrechtfertigung. v. 40 und 45 enthalten den kern der rede.

In der schilderung des feierlichen gerichts über alle völker der erde wird als maszstab der beurteilung dasselbe gebot aufgestellt, welches in Matthäus 22, 34—40 von Christus als das höchste bezeichnet ist. denn Christus ist ja der vertreter des himmlischen vaters. was dem sohn geschieht, das geschieht auch dem vater.

Das sechsundzwanzigste capitel

zerfällt in sechs teile. I (v. 1—16) enthält den bericht über die vorbereitungen um Jesum zu töten, in welchen die erzählung von der salbung des herrn eingeschaltet ist. II (v. 17—29) erzählt die einsetzung des heiligen abendmahls. III (v. 30—46) berichtet, wie Jesus mit seinen jüngern nach Gethsemane geht und sich dort auf sein leiden vorbereitet. in IV (v. 47—56) wird die gefangennehmung des Heilands geschildert. in V (v. 57—68) wird die verurteilung des Heilands durch den hohen rat; in VI (v. 69—75) die dreimalige verleugnung des herrn durch Petrus erzählt.

I (v. 1—16). v. 2 da das passahfest am 14 Nisan abends begann, so erfolgte die aufforderung an die jünger am 12 Nisan, also gemäsz der bei den Christen üblichen feier des osterfestes am dienstag. v. 3 die zusammenkunft im hofe des palastes war keine förmliche sitzung des hohen rates, sondern nur eine beratung vieler mitglieder. v. 4 ἀποκτείνωσιν = versteht sich, nach erlangter genehmigung des statthalters. v. 6 τοῦ λεπροῦ = des früher aussätzigen. v. 8. ἀπώλεια = verschwendung. v. 11 sinn: es ist ein auszerordentlicher fall. v. 12 πρὸς τὸ ἐνταφιάσαι με ἐποίησε = sie hat es gethan, dasz es zu meiner bestattung diene. v. 13 εὐαγγέλιον τοῦτο = die verkündigung von der gnade gottes gegen die menschen durch Jesum Christum. v. 15 ἔστησαν = sie wogen zu, zahlten oder versprachen zu zahlen. ἀργύρια = tempelsekel, deren jeder $3^1/_3$ attische drachmen, also etwa mk 2, 25 betrug.

Dem vorhaben des hohen rats kommt das anerbieten des Judas sehr gelegen. sein versprechen Jesum in der stille zur haft zu bringen, beseitigt die furcht vor einem volksauflauf zu seinen gunsten. was den beweggrund zum verrat betrifft, so

spricht die wahrscheinlichkeit dafür, dasz nicht sowohl geldgier, als vielmehr die absicht, Jesum durch die gefangenschaft zur gewaltsamen aufrichtung seines reiches zu nötigen, den verräter geleitet hat. — Der bei Matthäus vorkommende bericht von der salbung steht dem bei Johannes 12, 2—8 vorkommenden, was genauigkeit der angaben betrifft, bedeutend nach, so dasz letzterem der vorzug gebührt. im wesentlichen stimmen allerdings beide, sowie der bei Markus 14, 3—9 vorkommende darin überein, dasz die handlung der Maria die letzte liebesthat für den seinem tod entgegensehenden Heiland war und darum bei den Christen in stetem dankbarem andenken bleiben wird.

II (v. 17—29). v. 18 ὁ καιρός μου ist eine undeutliche bezeichnung, ist aber wahrscheinlich von der zeit des leidens zu verstehen. v. 20 das liegen bei dem passahmahle beruhte auf einer spätern änderung der in 2 Mose 12, 11 gegebenen vorschrift. v. 22 μήτι ἐγώ εἰμι; = ich bin es doch nicht? mit erwartung des nein. v. 23 ἐμβάψας = der eingetaucht hat. da alle dies gethan hatten, so war die bezeichnung nur für den verräter deutlich. v. 25 da Judas auch die obige frage wiederholt, bejaht sie der herr nachdrücklich, worauf sich Judas wahrscheinlich entfernt hat. v. 26 εὐλογήσας, wie nachher εἰχαριστήσας = als er gott für die gaben des mahles gedankt hatte, was auch herkömmliche sitte war. v. 28 τῆς καινῆς διαθήκης = des neuen bundes im gegensatz zu dem durch Moses geschlossenen.

Durch einsetzung des heiligen abendmahls hat unser Heiland unmittelbar vor der trennung von seinen jüngern ein bundesmahl gestiftet zur geistigen gemeinschaft mit ihm dem meister und durch ihn mit dem himmlischen vater. die bei der feier vorkommenden handlungen des brechens, austeilens und ausgieszens einerseits, des nehmens, essens und trinkens anderseits sind sämtlich symbolisch und zwar die erstern als zeichen des bevorstehenden opfertodes, die letztern als zeichen der empfänglichkeit für die dargebotenen gaben. es ist deshalb kein grund vorhanden, dasz man ἔστι nicht als symbolisch auffasse und in der heiligen handlung nicht eine symbolische bedeutung anerkenne. so gewis wir nemlich brot und wein uns aneignen, so gewis will Christus in unser inneres einziehen, will sein reich daselbst aufrichten und unsere seele mit himmlischen gütern speisen. wenn wir aber durch das abendmahl in gemeinschaft mit Christus und durch ihn mit gott treten wollen, so ist vor allen dingen erforderlich, dasz wir allem sündlichen absagen, für das begangene böse busze thun und uns in lebendigem glauben an unsern Heiland anschlieszen. damit treten wir wieder in das kindesverhältnis zu gott und erlangen zusicherung der göttlichen gnaden und gaben, was uns zum gelübde der treue und dankbarkeit verpflichtet. letztere haben wir durch nächstenliebe zu bethätigen, daher das abendmahl mit recht auch eine feier der gemeinschaft mit den brüdern (communio) genannt wird.

III (v. 30—46). v. 30 ὑμνήσαντες. sie sangen nach dem bei

dem passahfest üblichen herkommen psalm 115—118. v. 31 ταύτῃ = bevorstehend. γέγραπται. Zachar. 13, 7. v. 36 Γεθσημανῆ = ein gehöft, welches am westlichen fusz des Ölbergs lag. v. 37 ἀδημονεῖν = seelenangst empfinden. v. 38 die nähe der lieblingsjünger soll zum trost dienen. v. 39 inbrünstiges gebet um abwendung des leidens, aber mit völliger ergebung in gottes willen. v. 40 οὕτως οὐκ ἰσχύσατε = vorwurf wegen teilnahmloser trägheit. das gebet Jesu hatte offenbar längere zeit hindurch gedauert. v. 42 ausdruck völliger ergebung, wobei die bitte um kraft für das leiden hinzuzudenken ist. v. 45 καθεύδετε usw. wird richtiger als ausdruck schmerzlicher ironie, denn als frage aufgefaszt.

Die haltung des herrn in Gethsemane ist das ergreifendste vorbild für unser benehmen im leiden. wohl dürfen also auch wir nicht nur einmal, sondern wiederholt unsern himmlischen vater um abwendung des leidens bitten, aber stets mit beteuerung unserer völligen ergebung in seinen willen. wenn wir jedoch erkennen, dasz es des vaters wille nicht ist uns das leiden zu erlassen, so sollen wir zur stärkung für den bevorstehenden kampf um die zwei waffen bitten, welche unser Heiland bezeichnet und erprobt hat, nemlich um wachsamkeit gegen die nahende versuchung zur untreue und um ununterbrochenes beten zu gott, durch welches wir allem leiden widerstehen und dasselbe überwinden. das erstere ist dem schild, das letztere dem schwert zu vergleichen und beide bilden die christliche waffenrüstung gegen jedes leid.

IV (v. 47—56). v. 47 Joh. 18, 3 nennt auch römische soldaten, was mit dem bericht des Matthäus nicht im widerspruch steht. v. 49 κατεφίλησε küszte ab, recht sichtlich. v. 50 ἐς ὃ πάρει = wozu du hier bist. zu ergänzen: das vollbringe bald! also keine frage. v. 51 εἷς = Petrus nach Joh. 18, 10. v. 52 πάντες usw. sprichwörtlich: wer zum schwert greift, läuft gefahr dem schwert zu unterliegen. v. 54 αἱ γραφαί = die schriftstellen, welche auf das leiden des Messias, nicht gerade auf die gefangennahme, hindeuten. v. 55 vorwurf wegen des nächtlichen verfahrens, welches aus furcht entsprungen sei. v. 56 οὕτω δέ bis προφητῶν gehört noch zur rede des Heilands.

V (v. 57—68). v. 57 οἱ γραμματεῖς καὶ οἱ πρεσβύτεροι = hoher rat. von einem vorverhör bei Hannas redet nur Johannes 18, 13. v. 61 διὰ τριῶν ἡμερῶν = innerhalb dreier tage. ein symbolischer ausspruch, der, wie man aus der parallelstelle Mark. 14, 58 schlieszen darf, darauf hindeutet, dasz Jesus die alttestamentliche gottesverehrung durch eine verehrung im geist und in der wahrheit ersetzen wolle. v. 63 ἀποκριθείς = auf das schweigen antwortend. v. 64 σὺ εἶπας = feierliche bejahung. καθήμενον usw. weitere schilderung des Messias nach Daniel 7, 13. v. 65 das zerreiszen der kleider war bei gotteslästerungen üblich. v. 67 die worte ἐνέπτυσαν usw. beziehen sich auf die diener des hohen rats, nicht auf dessen glieder, wofür auch Luk. 22, 63 spricht.

Auf die verfänglichen fragen, aus deren beantwortung man eine anklage gegen Jesum schmieden will, antwortet dieser im bewustsein, dasz die verurteilung doch bereits beschlossen sei, kein wort. als aber der hohepriester über den kernpunkt seiner wirksamkeit auskunft verlangt, nemlich ihn beschwört zu sagen, ob er sich für den von gott gesandten Messias halte, da antwortet der herr, wie es seiner würde entsprach, in feierlichem ton: das bin ich.

VI (v. 69—75). v. 71 εἰς τὸν πυλῶνα = in das portal zwischen dem äuszern vorhof und dem innern hof. v. 73 ἐξ αὐτῶν = von den begleitern Jesu.

Im vertrauen auf seinen natürlichen mut, vielleicht auch in der absicht, die worte des Heilands, dasz ihn seine jünger verlassen würden, zu widerlegen, hat sich Petrus in den hof des palastes eingedrängt, wo er durch sein benehmen und durch seine aussprache auffallen muste. als er sich dann von allen seiten mit feindlichen blicken betrachtet sieht, wandelt sich sein ungezügelter mut, der des sittlichen halts entbehrt, plötzlich in die schmachvollste feigheit um.

Das siebenundzwanzigste capitel

zerfällt in vier teile. in I (v. 1—26) wird die gerichtsverhandlung vor Pilatus mit der episode von Judas erzählt. II (v. 27—49) schildert die geiszelung und kreuzigung des Heilands. III (v. 50—61) erzählt die auf den tod des Heilands unmittelbar folgenden begebenheiten. IV (v. 62—66) berichtet, wie der hohe rat eine schutzwache für das grab Jesu Christi erlangt.

I (v. 1—26). v. 1 ὥστε θανατῶσαι = so dasz sie ihn töten könnten. dazu bedurfte es nemlich der genehmigung des römischen statthalters. v. 2 Pontius Pilatus, etwa seit 10 jahren statthalter, war damals aus seiner gewöhnlichen residenz Caesarea nach Jerusalem gekommen, um die am osterfest zusammenströmende menge besser überwachen zu können. v. 3 die zurücklieferung des geldes fand wahrscheinlich erst nach der verurteilung durch Pilatus statt. v. 5 ἀπήγξατο = erhenkte sich. anders wird der tod in Apost. gesch. 1, 18 erzählt. v. 9 und 10. die stelle findet sich Zacharias 12, 13 und hat mit der vorliegenden erzählung keine andere beziehung, als dasz in beiden von 30 silberlingen und von dem töpfer geredet wird. Jeremias wird irrtümlich als verfasser genannt. es ist kein glückliches citat des evangelisten. v. 11 σὺ εἶ = du bist? ausdruck der verwunderung über das sanfte aussehen. — Jesus faszt 'könig der Juden' als bezeichnung der Messiaswürde auf. v. 15 κατὰ τὴν ἑορτήν = zu ehren des osterfestes. v. 16 zu εἶχον ist ὄχλος, die volksmenge, als subject zu denken. v. 18 Pilatus glaubt also an die unschuld Jesu. zu παρέδωκαν sind die glieder des hohen rats als subject zu denken. v. 19 ἔπαθον = ich habe mitleid und betrübnis seinetwegen empfunden. v. 22 die menge fordert nicht nur den tod, sondern sogar härtere bestrafung. v. 26 φραγελλώσας, ein aus dem

römischen flagellum gebildetes wort, da es römische sitte war, der hinrichtung die geiszelung vorangehen zu lassen.

Aus der in v. 3—10 enthaltenen erzählung wird es wahrscheinlich, dasz geldgier für Judas nicht der hauptbeweggrund zu seiner that gewesen ist, sondern dasz er gehofft hat durch die auslieferung an die feinde den herrn zu zwingen alsbald von seiner macht gebrauch zu machen. nebenbei war ihm wohl auch der lohn von 30 silberlingen willkommen. — In der erzählung von dem verhör vor Pilatus spiegeln sich die charaktere der handelnden personen deutlich ab. die glieder des hohen rates verfahren mit verruchter zweideutigkeit. da sie wissen, dasz das jüdische volk in dem erwarteten Messias auf einen weltlichen herscher und befreier vom römischen joch hofft, und dasz Pilatus vom Messias keine andere vorstellung hat, so erheben sie bei Pilatus die anklage, dasz sich Jesus für den Messias erklärt habe, ohne des ihnen bewusten unendlichen unterschieds, dasz er nur ein geistiges reich stiften wolle, mit einem wort zu gedenken. in den augen des landpflegers ist daher Messias und weltlicher könig der Juden, d. h. empörer gegen den kaiser, gleichbedeutend. — Pilatus zeigt sich, wenn auch nicht als bösartig, doch als ganz charakterlos. anstatt, wie es seine pflicht war, die anklage gründlich zu prüfen, hört er nur auf die stimmen der ankläger und sucht sich der entscheidung durch einen gnadenact zu entziehen. als dieser versuch mislingt, verurteilt er als richter den angeklagten, obgleich er, wie er selbst erklärt, von dessen schuld keineswegs überzeugt ist, zum tode und schiebt die verantwortung für das urteil dem ankläger zu. — Jesus bewahrt bei der ganzen verhandlung, bei der es sich für ihn um leben und tod dreht, milde hoheitsvolle würde. nur ist unerklärlich, warum er zur verteidigung gegen die anschuldigungen des hohen rats über die in den anklagen liegende zweideutigkeit den Pilatus mit keinem wort aufzuklären sucht. es würde verständlich sein, wenn er um jeden preis den tod gesucht hätte. aber das konnte seine absicht nicht sein.

II (v. 27—49). v. 27 πραιτώριον ist ein aus dem lateinischen entlehntes wort für die feldherrnwohnung des statthalters, welche in dem römischen standlager nicht weit vom tempel gelegen war. τὴν σπεῖραν = die im standlager liegende römische cohorte. v. 28 —30 verspottung. v. 32 Κυρηναῖον = aus Kyrene, einer von Griechen bewohnten afrikanischen küstenlandschaft westlich von Ägypten. v. 32 κρανίου τόπος = entweder stätte für hinrichtungen, oder stätte, wie ein schädel anzusehn. v. 34 ὄξος = weinessig. nach den andern evangelisten war ihm myrrhe beigemischt, nicht galle, wie Matthäus hat, die vielmehr wahrscheinlich in der mündlichen überlieferung der psalmstelle 69, 22 zu lieb in die erzählung kam. οὐκ ἤθελεν, wahrscheinlich, weil er nicht durch berauschende getränke den schmerz betäuben wollte. v. 35 die anführung der stelle aus psalm 22, 19 ist wahrscheinlich ein aus dem evangelium Joh. 19, 24 entlehntes einschiebsel, da sie sich in den besten handschriften

nicht findet. v. 44 οἱ λῃςταί. nach Luk. 23, 40 wurde Jesus nur von einem der beiden schächer verhöhnt. v. 45 da das passahfest in die zeit des vollmonds fällt, so kann eine eigentliche sonnenfinsternis nicht stattgefunden haben, sondern nur eine verdunkelung der luft. ἐπὶ πᾶςαν τὴν γῆν ist in populärem, nicht in eigentlichem sinn zu nehmen. v. 46—49 ἠλί, ἠλί usw. nach psalm 22, 2. die in v. 47 und 49 bezeichneten leute waren Juden, von welchen nur einer sich durch mitleiden zur hilfe getrieben fühlte.

Den vollen eindruck von unseres Heilands opfertod am kreuz, durch welchen er sein erlösungswerk besiegelte, gewinnen wir erst, wenn wir die berichte der übrigen evangelisten (Mark. 15. Luk. 23. Joh. 19) hinzunehmen. es waren fürchterliche stunden, in welchen aber die erhabenen züge seines wesens siegreich hervortreten: der unerschütterliche mut der grausamen marter fest und ruhig entgegen zu gehn, die stille geduldige ergebung in die göttliche führung, die seiner selbst vergessende liebe zu den seinen und zu seinen feinden. hoheit und demut, kraft und milde waren da vereinigt und der tod durch die gewisheit des sieges überwunden.

III (v. 50—61). v. 31 das zerreiszen des tempelvorhangs, nemlich desjenigen, durch welchen das allerheiligste verhüllt wurde, hat auch symbolische bedeutung. dadurch wird die auflösung des alten bundes bezeichnet, da nunmehr der neue durch Jesum Christum begründet worden. — Durch die letzten worte des verses wird ein erdbeben gemeldet, von welchem uns jede nähere kunde fehlt. v. 52 und 53 die hier geschilderten begebenheiten können nicht historisch sein. zum beweis genügt, dasz schon damals eine art auferstehung und erscheinung der toten stattgefunden haben soll, während sie sonst bei der wiederkunft Christi erwartet wird. v. 54 ἑκατόνταρχος = centurio der Römer. θεοῦ υἱός hier in heidnischem sinne, da ein Heide spricht. v. 55 und 56 Μαγδαληνή = aus Magdala. diese Maria ist nicht gleichbedeutend mit der salbenden. ἡ τοῦ Ἰακώβου = die gattin des Alphäus. ἡ μήτηρ usw. = Salome, die schwester der mutter Jesu. v. 57 Ἀριμάθαια = dem frühern Rama, nördlich von Jerusalem, östlich von Joppe. v. 58 ᾐτήςατο τὸ ςῶμα. die leichname blieben sonst gewöhnlich bis zur verwesung am kreuze hängen. v. 61 ἡ ἄλλη ist wahrscheinlich Maria, die gattin des Alphäus, wie in v. 56.

IV (v. 62—66). v. 64 ἐςχάτη = die nach dem tod von der auferstehung entstandene meinung. πρώτη = die vor dem tod herschende meinung, dasz Jesus der Messias sei. v. 65 ὡς οἴδατε = so gut ihr es wiszt und vermöget. κοςτωδίαν ein römisches wort.

Da die berichte der drei andern evangelien von einer bewachung des grabes nichts enthalten, ja sogar, namentlich der bericht bei Markus, wonach die frauen von einer bewachung des grabes gar nichts wissen, im widerspruch damit stehen, da ferner das angebliche verfahren des hohen rats wenig glaubwürdig ist, so dürfte diese erzählung ebenso wie die in v. 52 und 53 in das gebiet der

sage zu verweisen sein. sie verdankt wahrscheinlich ihre entstehung nur dem bestreben, die unter den Juden umlaufende rede vom raube des leichnams zu widerlegen (vgl. 28, 15).

Das achtundzwanzigste capitel

zerfällt in drei teile. in I (v. 1—10) wird der besuch zweier frauen am grabe des auferstandenen Heilands erzählt; in II (v. 11—15) wird berichtet, wie das falsche gerede, die jünger hätten den leichnam des meisters aus dem grabe geraubt, durch die grabeswächter entstanden sei; III (v. 16—20) erzählt, wie Jesus Christus in Galiläa von seinen jüngern abschied genommen hat.

I (v. 1—10). v. 1 ὀψὲ τῶν σαββάτων = in der späte der sabbathe d. h. zwischen mitternacht und morgen. τῇ ἐπιφωσκούσῃ (nemlich ἡμέρᾳ) = an dem für den sonntag aufgehenden tag. ἡ ἄλλη = die in 27, 61 genannte. v. 2—4 durch übernatürliche göttliche einwirkung wurde der thürstein weggewälzt und die wächter betäubt. es ist anzunehmen, dasz, nachdem der engel den stein weggewälzt hatte, Jesus das grab verliesz. v. 5 ἀποκριθεὶς = als antwort auf den fragenden blick der frauen. v. 7 ὄψεσθε gilt nicht den frauen, sondern den jüngern.

II (v. 11—15). bedarf nach dem, was zu cap. 27, 62—66 gesagt ist, keiner weitern erklärung.

III (v. 16—20). v. 16 εἰς τὸ ὄρος. der berg wird nirgends näher bezeichnet. v. 17 ἐδίστασαι. auch in Luk. 24 und in Joh. 20 wird das zweifeln einiger jünger erwähnt. v. 18 πᾶσα ἐξουσία. gegenüber der frage, welche art von macht hier gemeint sei, dürfte wohl bei der engen beziehung zu v. 19 die antwort dahin ausfallen, dasz hier an die geistige macht des Heilands zu denken sei. v. 19 βαπτίζοντες εἰς τὸ ὄνομα. da der name das wesen der dinge bezeichnen soll, so bedeutet er oft und auch hier so viel als wesen. die aufnahme in das reich Christi soll also durch eintauchen in das wesen des himmlischen vaters, des sohnes und des heiligen geistes geschehen. v. 20 ἕως τῆς συντελείας = bis zum ende der laufenden weltperiode.

In diesen abschiedsworten an seine jünger gibt ihnen der Heiland unter dem hinweis auf den unfehlbaren sieg des evangeliums den auftrag allen menschen die heilsbotschaft zu bringen und bezeichnet dabei den wesentlichen inhalt des Christentums. es bestehe darin, dasz wir mit dem himmlischen vater, dem quell alles lebens und heils, in gemeinschaft treten, in ihm und mit ihm leben. dieses leben sei durch und in dem sohn offenbart worden und werde uns durch den heiligen geist mitgeteilt, indem derselbe uns geneigt und geschickt mache das durch Christum geoffenbarte heil zu empfangen. — Wohl dem, wer solche gnade sucht und empfängt!

Marburg in Hessen. Friedrich Münscher.

61.

ΟΔΥΣΣΕΥΣ ΠΑΝΕΛΛΗΝ. . . θαυμαστὸν Γυρῳδοῦ ἐτελείωσε τέχνασμα Ἰούλιος Φερέτης (Julius Ferrette). ἐν Λειψίᾳ, παρὰ Ἑρρίκῳ Μάτθες. 1886.

Im j. 1739 gab der französische pater B. Giraudeau in Rom ein selbstverfertigtes gedicht Ὀδυσσεύς heraus, welches er in einer folgenden ausgabe, 1752 zu La Rochelle, wo der verf. professor der rhetorik war, erschienen, mit einer lateinischen übersetzung versah, und welches eine gewisse berühmtheit wenigstens bei seinen landsleuten erlangt und bis auf unsere tage behauptet hat. dasselbe bildete einen teil von G.s introduction à la langue grecque. nach ihm sind die schwierigkeiten bei erlernung einer sprache dreifacher art: 1) kenntnis der grammatik (formenlehre), 2) constructionen (syntax), 3) wortstudium. da nun für 1 und 2 durch Lancelots griech. gramm. und durch die méthode grecque de Port-Royal gesorgt war, in bezug auf den dritten punkt aber der thesaurus des H. Estienne oder Lancelots jardin des racines grecques für den anfänger zu umfangreich waren, sollte der 'Odysseus' diesem mangel abhelfen. derselbe ist ein episches gedicht in 6 abteilungen zu durchschnittlich 100 angeblichen hexametern, im ganzen 617 versen. Lécluse rühmt von demselben: 'dies gedicht enthält nur die griechischen wurzeln (soll heiszen «stammwörter»), aber diese vollständig. mit hilfe desselben kann man in kurzer zeit den griechischen wortschatz (nomenclature) und die hauptregeln der syntax (!) sich aneignen. die erzählung ist zusammenhängend; mehrere gleichnisse, einige vollständige verse und der gegenstand selbst sind aus Homer genommen. jedes wort kommt darin nur einmal vor, auszer wenn es mehrere bedeutungen hat. alle wörter erscheinen in den verschiedensten formen, ein vorteil, den ein bloszes wörterbuch nicht bieten kann. man kann daran ohne mühe die verschiedenen dialekte, accente, quantität und die dichterischen freiheiten lernen. es empfiehlt sich weniger durch die worte als durch die wörter. man darf darin nicht eleganz und glückliche übergänge suchen, sondern musz vielmehr bewundern, dasz so viele verschiedene wörter auf so engem raume verbunden sind.'

Demnach hätten wir hier eine art Nürnberger trichter für das griechische. es fragt sich nur, ob derselbe in der that das leistet, was er verspricht. das büchlein enthält wirklich über 3100 verschiedene vocabeln, von denen nur die ganz unentbehrlichen, wie partikeln, mehrmals vorkommen. wurzeln nennt sie G. nach der bezeichnung Lancelots, entgegen dem gebrauche der neuern sprachwissenschaft. stammwörter kann man sie wohl nennen, da durch ableitungssilben weitergebildete nominalformen sowie zusammengesetzte und abgeleitete verba so ziemlich ausgeschlossen sind. dieser ganze schatz ist aus dem griechischen wortvorrat hervorgeholt, ohne dasz viel unterschied gemacht ist. wir finden bunt durch einander wörter und formen aus allen dialekten und zeitaltern

der sprache, von Homer bis Eustathios, das gemeine sprachgut, das sich auf jedermanns zunge fand, und ἅπαξ εἰρημένα, die wir nur bei scholiasten und grammatikern dritten ranges lesen und die ohne gefolge dastehen, sogar solche wörter, welche nachweislich niemals der lebenden sprache angehört haben, sondern von den lexikographen willkürlich als stammformen anderer wörter angenommen bzw. gebildet worden sind. weniger wäre hier mehr gewesen. G. hat dies selbst empfunden und deshalb sein gedicht in drei gruppen von versen geschieden, die einander so durchdringen, dasz immer auf mehrere verse der gruppe A, welche die gebrauchtesten und notwendigsten wörter enthält, mehrere verse der gruppe B, mit den weniger häufigen, und C, mit den seltensten und entbehrlichsten, folgen. die verse der gruppe C sollen nur den vorgeschrittensten Hellenisten zugemutet werden. es ist kein zweifel, dasz man einen beträchtlichen teil des griechischen wortschatzes aus dem gedichte kennen lernen kann. mit den hauptregeln der syntax möchte es etwas schlechter stehen. doch kommt es darauf an, was man unter hauptregeln versteht. bei den einförmigen parataktischen satzverbindungen würde sich z. b. von der moduslehre eine äuszerst dürftige kenntnis aus demselben schöpfen lassen. zusammenhängend ist die erzählung insofern, als sie in ihrer gedrängten kürze und sprunghaftigkeit der inhaltsangabe über ein gröszeres zusammenhängendes werk gleicht. der stoff ist aus Homer genommen, leidet aber an dem hauptfehler, dasz der verf. die allbekannte erzählung des Homer von den fahrten des Odysseus willkürlich verändert hat. so läszt er im ersten gesange denselben mit seinen genossen von der insel der Kalypso absegeln, im zweiten bei Polyphem ankommen und verweilen. welchem zwecke diese ganz unstatthafte abweichung von dem durch tausendjährige verehrung geweihten liede Homers hat dienen sollen, ist nicht zu ersehen. denn offenbar macht das gedicht keinen anspruch auf poetischen wert, es sei denn dasz man den mangel an adjectiven als ein zeichen poetischer kraft ansehen will nach der regel jenes feinen kopfes, der herausgefunden hat, dasz die grösten dichter wie Homer und Dante sich den geringeren geistern gegenüber durch sparsameren gebrauch der adjective auszeichnen. — Am schlimmsten ist es mit dem metrischen bestellt. der französische bewunderer sagt zwar, dasz man auch die quantität bei G. lernen könne. aber G. hat eine ganz besondere ansicht vom griechischen vocalismus. er glaubt, dasz nur der ε- und der ο-laut sich in eine länge und kürze spalten, und braucht α, ι, υ nach seinem bedürfnis bald lang bald kurz. zahlreiche andere prosodische und metrische verstösze gröbster art, wie das öftere fehlen jeglicher cäsur, die häufung der diäresen, die schiefheit und unangemessenheit des ausdrucks, welche bei einer derartigen mosaikartigen zusammensetzung des entlegensten kaum zu vermeiden waren, machen diese holprigen verse der sprache der götter wenig würdig. es ist wirklich merkwürdig, wie sich das kleine werk im lande der Stephanus, Casaubonus, Scaliger

bis in die neueste zeit hat halten können. es erklärt sich das nur aus dem tiefen darniederliegen der griechischen studien in Frankreich seit dem 17n jahrhundert. vor mir liegt eine von P. Soutra besorgte und eingeleitete ausgabe des griechischen textes, bei Delalain, dem buchhändler der Sorbonne zu Paris, im j. 1861 erschienen, welche auf dem titelblatt den vermerk 'édition classique' (schulausgabe; vermutlich wurde es erst 1863 zugleich mit Lancelots 'jardin' aus dem unterricht abgeschafft) trägt und anweisung für den schulgebrauch enthält. der lehrer soll in jeder stunde 10—15 verse der reihe nach erklären, welche darauf vom schüler auswendig zu lernen sind, so dasz das ganze in ungefähr 50 stunden zu bewältigen wäre und der so vorbereitete schüler alsdann an die lectüre eines beliebigen schriftstellers herantreten könnte, ohne viel das wörterbuch wälzen zu müssen.

G. hatte das löbliche bestreben sein werkchen nach möglichst vielen seiten nutzbar zu machen. bezeichnend für seine geschmacksrichtung ist, dasz er glaubt sich wegen des antik-heidnischen stoffes entschuldigen zu müssen, und angibt, wie derselbe dennoch für das erziehliche verwendbar gemacht werden könne. in seiner lateinischen vorrede sagt er: 'die fabeln Griechenlands würden ohne den reiz der allegorie und das unterlaufen moralischer belehrung nicht einmal den kindern gefallen können. ein christlicher lehrer versteht durch fromme und gediegene betrachtungen die trockenheit des gegenstandes (armer Homer!) verschwinden zu lassen.' indem er nun als sein eigner erklärer auftritt, ohne, wie er sagt, damit andern vorgreifen zu wollen, welche vielleicht aus einzelnen versen besondere lehren ausziehen, gibt er als hauptlehren der sechs gesänge an: 1) abfahrt des Odysseus von der insel der Kalypso = man musz die lust fliehen und das unglück ertragen. 2) Odysseus bei Polyphem = meide die gesellschaft der bösen; nachdem sie viel übel angerichtet haben, werden sie zuletzt schrecklich bestraft. 3) Odysseus bei Circe = das laster entehrt den menschen hinieden. 4) Odysseus in der unterwelt = das laster schafft das unglück des menschen im jenseits. 5) Odysseus bei Alkinoos = schön ist es ein ehrbares und ruhiges leben im vaterlande zu führen. 6) Demodokos feiert die helden = es ist schön für das vaterland zu kämpfen.

Der 'Odysseus' G.s ist das merkwürdige erzeugnis eines spitzfindigen und einseitig gelehrten kopfes, das seinem verf. gewis viel mehr mühe gekostet hat, als es auf den ersten blick scheint, und das als curiosum oder spiel des geistes bis zu gewissem grade unsere bewunderung verdient, während es, durch zahlreiche fehler entstellt, für seinen eigentlichen zweck, als unterrichtsmittel, unbrauchbar ist.

Ein in Berlin lebender amerikanischer privatgelehrter hr. Julius Ferrette, der sich bescheiden nur als liebhaber der griechischen sprache, nicht als fachmann angesehen wissen will und durch mehrjährigen aufenthalt in Griechenland ein kenner des neugriechischen geworden ist (er schwärmt für einführung der itacistischen aus-

sprache bei uns, worauf trotz Bursian wohl wenig aussicht ist), hat sich nun der schwierigen aufgabe unterzogen, den Odysseus G.s umzuarbeiten und zu einer sog. ponyausgabe zu gestalten, d. h. jeden vers durch darunter gesetzte lateinische übersetzung und darüber gesetzte grammatisch-lexikalische beihilfen zu erklären nebst andern zugaben, z. b. bezeichnung der arsen durch stehenden, der thesen durch liegenden druck, der synizesen durch majuskel. das gut ausgestattete kleine werk hat zum unterschiede den titel Ὀ. πανέλλην erhalten. der vollständige titel ist etwas lang geraten und lautet folgendermaszen: Ὀ. π., ποίημα ἡρωικὸν τὰς Ἑλληνικὰς ῥίζας ἁπάσας ὡς τρισχιλίας ἑκατὸν πεντήκοντα ἀριθμουμένας ἥδιστα μαθητέας ἐν στίχοις ἑξακοσίοις ἑπτακαίδεκα συνέχον. Ἄλλαις πρόσεστι βοηθείαις λατινικὴ διάστιχος μετάφρασις. ἁπάντων χάριν τῶν ἑλληνίζειν προθυμουμένων θαυμαστὸν Γυρῳδοῦ ἐτελείωσε τέχνασμα Ἰούλιος Φερέτης.

Der bearbeiter hat aus G. einen Γυρῳδός gemacht, worüber er sich am schlusse seiner vorrede in folgender hübschen weise, die nur etwas nach der lues Boswelliana schmeckt, äuszert: οὐ παρὲκ λόγου Γυρῳδὸν ἐκ λατινογερμανικοῦ ἐξελληνίσας ὠνόμασα τὸν ἀοιδόν. οὐ μόνον γὰρ τοὺς Ὀδυσσέως γύρους, ἀλλὰ καὶ τῆς γλωσσῶν πλουσιωτάτης ταῖς οὐσιωδέσι λέξεσι χρώμενος ἁπάσαις ἅπαντα γύρῳ ᾖσε τρόπον τινὰ τὸν κόσμον. aus einer andern stelle der vorrede, wo er sich über sein verhältnis zu seinem vorgänger ausspricht, führe ich noch an: ὡμολογοῦντο δὲ (sc. οἱ τὸ Β καὶ Γ λαχόντες στίχοι, die verse der gruppe B und C) ἡμιτελεῖς ἐκδοθῆναι, ὃ καὶ ἐδήλουν γραμματικαί τε καὶ προσῳδιακαὶ ἀναρμοστίαι. Τηλικούτοις καὶ τοιούτοις ἐλαττώμασι βλύζουσαν βίβλον μεγάλας ἔδει σφῆλαι ἐλπίδας.

Auf die vorrede folgt eine prosaische ἐπιτομή der sechs gesänge, gleich der erstern mit versio interlinearis. der text ist wie bei G. in kleinere abschnitte zerlegt, die mit griechisch-lateinischen überschriften versehen sind. da das gedicht nur in kleineren portionen genossen werden soll, mag das für den gebrauch der lernenden weniger störend sein als es den anschein hat. ein vergleich mit G. zeigt, dasz hr. F. eine grosze zahl von änderungen vorgenommen hat, welche sich zumeist als verbesserungen ergeben; mehrere stellen sind auch dem stoffe nach gänzlich umgearbeitet worden. doch ist zu bedauern, dasz die umarbeitung nicht eine viel gründlichere geworden ist. die willkürlichen abweichungen von der überlieferten sage (auf die der bearbeiter in einem nachwort selber aufmerksam macht) sind stehen geblieben und dürften allein genügen, um das buch vom gebrauche in schulen auszuschlieszen. denn in unwichtigen wie wichtigen dingen müssen wir dem schüler ein umlernen ersparen. nicht weniger schlimm ist es, dasz der bearbeiter am ziele G.s festgehalten hat, womöglich sämtliche stammwörter der griechischen sprache aller perioden, abgesehen von der häufigkeit des vorkommens, anzubringen. es entsteht dadurch eine künstliche und

ganz unerträgliche dialektmischung, die nur geeignet ist die ausbildung des sprach- und stilgefühls zu schädigen, und zu deren gunsten man sich nicht auf die mischsprache Homers oder gar auf den gemischten charakter des attischen dialekts berufen darf. und dabei bleibt die erstrebte vollständigkeit doch nur eine äuszerliche. bei der not, mit welcher so viele verschiedenartige bestandteile auf wenigen raum zusammengezwängt werden musten, konnte es nicht ausbleiben, dasz die stammwörter oft nicht in ihren wichtigsten oder grundbedeutungen erscheinen oder in falschen beziehungen gesetzt sind. jede sprache geht wie in den metaphern, so im wandel der bedeutungen bei stammwörtern und ableitungen ihren eignen gang. wenn jemand τίθημι, ἵστημι, δίδωμι gelernt hat und die präpositionen ἐν, ἐξ, ἐπί, πρό usw. kennt, so wird er zwar, wenn er ἐπιτιθέναι, ἐξανιστάναι, προδιδόναι usw. neu hinzugelernt hat, nachträglich die bedeutung solcher wörter ganz begreiflich finden, aber er wird sie doch erst wirklich lernen müssen und nicht so ohne weiteres aus den bestandteilen erschlieszen können. und derartiges kommt doch gerade am häufigsten vor. die erstrebte vollständigkeit, der zu liebe so manches vollständig entbehrliche wort aufgenommen wurde, ist somit nicht erreicht, und wenn von den 3152 wörtern die ungebräuchlichsten (zum teil erdichteten) 1000 weggeblieben und dafür zusammensetzungen mit eigentümlicher bedeutung gesetzt wären, so würde die vollständigkeit in wirklichkeit eine gröszere geworden sein.

Wohin das bestreben möglichst alles zu bringen geführt hat, mögen einige beispiele zeigen. das nicht einmal griechische, sondern angeblich phrygische wort βεκός oder βέκος ist erst durch Herodots fabel vom Psammetich in die griechische sprache gekommen und erklärt sich an der betreffenden stelle (2, 2) von selbst, ebenso an den wenigen stellen, wo spätere, wie Strabo, das wort brauchen, aus der beziehung auf Herodot. wenn es nun v. 246 heiszt: βεκὸν (sic, doch steht darüber τὸ βεκός, wie denn der bearbeiter auf diese weise das vorhandensein verschiedener formen anzudeuten pflegt). τ' ἄμβικι μαλάξαι = der das brot im becher erweiche, so ist das eine art von sprachfälschung, denn danach könnte einer glauben, dasz wirklich jemals ein Grieche sich so ausgedrückt hätte. ebenso verhält es sich mit dem ἀστάνδης (v. 13), einem persischen worte, welches sich bei Plut. im leben Alex., wo es allein vorkommt, aus dem zusammenhang erklärt. 104 πικέριον von Hippokr. selbst als phryg. = βούτυρον angegeben. dagegen mag man sich 462 τὰ ἄγγαρα wegen Xenophon und der bekannten stelle ev. Matth. 5 noch gefallen lassen. — 41 κυμίνδεις, Il. 14, 291 χαλκίδα κικλήσκουσι θεοί, ἄνδρες δὲ κύμινδιν erklärt sich von selbst. die Iliasstelle ist Plat. Crat. 392 A angeführt. aus Ar. Aves 1181 ergibt sich, dasz es ein raubvogel ist. Aristoteles sagt, κ. sei ionisch für χαλκίς nachthabicht. an welcher stelle man auch das wort lesen mag, man wird nicht nötig haben es vorher zu lernen. — Eine grosze zahl der aufgenommenen wörter ist so selten, dasz sie in den umfangreichen handwörterbüchern

von Passow und Pape fehlen, woraus sich mit sicherheit ergibt, dasz sie für den lernenden entbehrlich sind. so 13 γωριάω (mit subsannare übersetzt). — 57 ἰσάλη und σύρα (vestis caprina und vilis lacerna). — 51 ἀγλίη (albugo). — 99 δόδρα (potio dodralis). — 104 κυχνίς (crater). — 121 μένδης (hircus). — 138 κόβυλις (radula). — 142 σελλός (iactator). — 200 γλάνις (iners). — 210 φεῦ κῦδου (proh dedecus!). — 216 μύτις (nasus, μυκτήρ steht 84). — 219 βρίσσος (echinus marinus). — 250 γάδομαι (gaudere; auch Veitch hat dieses verb nicht, vielleicht ist γάνυμαι gemeint). — 252 βούρασσος (dactylus). — 259 φιλίς (arundo). — 270 σφήττιος (acer adj.). — 271 βάκανον (semen raphani) usw. — Manches ist aufgenommen, was in der litteratur selbst nicht vorkommt und wahrscheinlich nie vorhanden gewesen, sondern von grammatikern und lexikographen als grundlage wirklich vorkommender wörter, und zwar zum teil irrtümlich, angesetzt worden ist. so 15 μαδός, von Hesych. als stammwort von μαδάω (zerflieszen, von den haaren: ausgehen), μαδίζω (haar ausraufen, intr. kahl sein oder werden), μαδαρός (zerflossen, aufgelöst, kahl) angesetzt. selbst wenn μαδός = μαδαρός richtig wäre, so würde es hier (σοὶ γένυς οὔτι μαδή, du bist doch kein bartloser junge) nicht passen auf einen, der noch keinen bart hat. — 145 μινύς (bei Eustath. μινυός) nur angenommen zur erklärung von μινύθω. — 162 κόχλω (= γυρίζω) von E. M. angenommen zu κόχλις. — 168 κάγκω, καγκαίνω (so wäre zu schreiben statt καγχαίνω, da es auf κάω, καίω zurückgeht) angenommen zu κάγκανος. — Anderes wieder ist zwar als vorkommend beglaubigt, aber so selten und vereinzelt, dasz es entbehrlich ist. 3 νηρός (νāρός — νεαρός von νάω = flieszend, flüssig), seltenes altes wort, vgl. Lob. Phryn. s. 42. — 11 κόρθυς nur Theokr. 10, 47, von Hesych. = σωρός erklärt; doch könnte dies noch hingehen, da darauf Hom. κορθύω und späteres κορθύνω zurückzuführen. — 12 μογγός = heiser nur in den schriften über heilkunde, ebenso 21 μῶλυς bei Nicand. = matt, träge (eigentlich durch arbeit und mühe — μῶλος — entkräftet). — 22 ὤμιλλα spiel mit nüssen, bei Pollux aufgeführt und in verbindung mit ὁμιλεῖν gebracht. — 34 κῆβος, semit. lehnwort (= qôf), vereinzelt seit Aristot. nur bei diesem 41 αἰγώλιος ein nachtvogel. — 42 κικκάβη (nachteule) kennen wir aus den scholien zu Ar. Av. 261, wo der vogelruf κικκαβαῦ damit erklärt werden soll. — 48 κατῆλιψ, das früher mit seinem genitiv in den schulgrammatiken spukte, nur Ar. Ran. 566. — 61 κιμβερικόν nur einmal Ar. Lys. (noch dazu zweifelhaft in der form κιμβερινόν, κιμμερινόν). — 51 das seltsame φιβάλεως, eine nach dem demos Φιβαλίς benannte feigenart. — 52 ζακελτίδες nur bei Athen. 9, 369 b und dort als ζακυνθίδες = rüben und kürbisse aus Zakynthos erklärt. — 54 ἴψος korkbaum? bedeutung und geschlecht (F. gebraucht es männlich) ungewis (doch fehlt auch das gewöhnliche wort für kork — φελλός — nicht). — 58 ἀμύκλαι, richtiger ἄμυκλαι, nur Theokr. 10, 35, nach Poll. = ἀμυκλαΐδες schuhe aus der lakon.

stadt Amyklae. — 61 κάνδυς pers. = kaftan, κόσυμβος = troddel. — 71 αἰονάω befruchten, nur bei Hippokr. und auch da zweifelhaft — 74 μανδάκη einbrennen von zeichen auf pferde in schriften über heilkunde und bei Eustath. — Ebenso vereinzelt bei spätern medicinern ist μυδρίασις krankheit der pupille, 82 φηρέα geschwulst der ohrendrüsen. — 85 ἴτριον. dies seltene wort heiszt sonst honigkuchen, ob auch = unterleib? — 95 θρυγανάω. Ar. Ekkl. 34 steht θρυγανῶσα mit der variante τρυγονῶσα. die scholien geben die erklärung ἡσυχῶς κνᾶν. Hesych.: θυργανᾶν· κρίνειν (wofür κρούειν zu lesen), also = leise an die thür klopfen. auf grund dieser überlieferung ist der gebrauch des wortes hier (= die haut mit fett einreiben) nicht zu rechtfertigen. — 102 γρώνη felsenhöhle vom adj. γρῶνος ausgefressen, steht nur bei den lexikographen. — 116 γράβιον nach Ath. 15, 699 eine art fackel oder spahn aus eichenholz. — 136 τὸ χαῖον der hirtenstab, die lexica geben es nach Hesych. als masc.; aus der einzigen stelle Ap. Rh. 4, 970 ἀργύρεον χαῖον παλάμῃ ἐνιπηχύνουσα läszt sich das geschlecht nicht erkennen. — 174 ἴλλος auge nur bei Poll., dafür wäre eher ἰλλός augenverdrehend, schielend anzubringen gewesen. — Von 177 κόνδυλα (σχενδύλη), aus der Anthol., steht nur fest, dasz es ein werkzeug unbekannter art, vielleicht zange war. F. übersetzt securis. — 181 δεῖσα nässe, schlamm nur bei grammatikern. — 186 πωρός nur bei grammatikern = blind; πηρός wäre zu setzen. — 198 κλαμβός mutilus ganz spät und selten. — Warum ist 246 λῷος, ein makedonischer monat, aufgenommen? — 246 χάλις unvermischter wein und 256 κώδεια mohnkopf, aus dem E. M. — 248 θιβρός nur schol. Nik. Ther. 35, wo θιμβρός = θερμός. — 260 λῆδος (λῆδον) bei Diosk. der strauch des laudanum, bei Theokr. 21, 10 werden unter fischergeräten τὰ φυκιόεντά τε λῆδα genannt, entweder stücke zeug oder blätter des strauchs λῆδος, zu köder gebraucht. dafür conj. von Haupt λαίφη (alte kleider, lumpen), von Fritzsche angenommen (andere änderung δέλητα). auf so unsicherer grundlage verwendet F. das wort in der bedeutung lumpen, lappen. ganz entbehrlich erscheint auch γίγγρας oder γίγγρος phöniz. flöte und spiel darauf, bei Athen. aus fr. com. angeführt, und daher erst bei Poll.; oder auch 273 die schlangenart ἀσπίς. die zahl solcher wörter liesze sich aus den ersten 300 versen verdoppeln.

Das streben nach dem ungewöhnlichen und seltsamen zeigt sich auch darin, dasz wo mehrere formen neben einander vorkommen, die seltenere oder zweifelhafte gewöhnlich vorgezogen ist. 1 θέμηλον für θέμειλον oder θεμέλιον. — 11 Ὠαρίων. — 19 δηΐς soll = δαΐς, δηϊότης sein (nur bei Eust.). — 21 λαγγάζω (langueo) Antiatt. bei Bekk. An. s. 106 λαγγάζει ἀντὶ τοῦ ἐνδίδωσιν· Ἀντιφάνης Ἀντερώσῃ, neben λογγάζω, welches B. An. s. 50 von Phryn. erklärt ist. — 31 ἀλιτέω wie ἀλιτεύω sind später erfundene formen für ἀλιταίνω, aor. ἤλιτον (Veitch hat ἀλιτραίνω). — 40 ὁμαρτῇ, richtiger ὁμαρτῇ (wie Gir. hatte, Homer. ἁμαρτῇ). — 46 ἄκτο. der

treffliche, freilich unvollständige Veitch hat nur ἠγμένοι ἦcαν und med. ἦκτο, dies aus Ioseph. — 56 ζαφελήc nicht zu ermitteln; ζαφελόc wie Hom. ἐπιζάφελοc = heftig, nicht = einfach. — 78 μύccω als simplex nur bei grammatikern als stammwort zu ἀπομύττω. doch kommt nach Veitch das simplex als med. vor, aus Hippokr. bei Hesych. — 79 δηλέω st. δηλέομαι, das act. stand sonst Xen. Oec. 8, 3, ist aber falsche lesart. — 84 μάλη achselhöhle, nur in der verbindung ὑπὸ μάληc oder μάλην erhalten. — 94 cχάω ungewöhnlich statt cχάζω. — In der überschrift zu 100 ist mir cῶc als nom. pl. sehr zweifelhaft; statt cῶc Πολυφήμου νήcῳ ἐφορμίζονται zu ändern cῶc ἐc Π. νῆcον ἐφορμίζεται. — 105 κύπαροc st. πύπελλον. — 106 ληκέω (ion. für λακέω), besser λάcκω. — 133 τηϋcία, warum nicht τηϋcίη im ep. gedicht? — 139 ζάγκλη, besser ζάγκλον. — 149 ἴπτω, besser med., das act. scheint kein guter schriftsteller gebraucht zu haben. — 151 ἀθέλγω = ἀμέλγω fehlt bei Veitch. — 172 κέλω, act. ist der gr. sprache fremd. — 180 ῥέμβω, act. nur bei Hesych. — 182 ὑλάκω oder aor. ὕλακον (st. ὑλάω, ὑλάcκω) wird kaum nachzuweisen sein. — 187 ἡμεκτέω neben περιημ. kommt nicht vor. — 204 cείρων, besser cειρῶν von cειρέω = cειραίνω, passt hier (ἀχῶρα δὲ cείρων) seiner bedeutung (durch hitze austrocknen, dörren) nach nicht. — 209 βράζω, besser βράccω (βραccόμενοc, wie Gir. hat). — 223 cπάραχ' perf. von cπαράccω nicht nachzuweisen. — 251 ἄμβη nur bei Hippokr. statt ἄμβων. — 252 κωκάλια st. κοκκάλια (α doch wohl kurz!) bei Aristot. eine art landschnecken, gewis mit κόγχη zusammenhängend. — 258 κτάναι für κτάμεναι, κτάμεν. — 260 cμῖλοc nur bei Nicand. für das gewöhnliche cμῖλαξ. — Bei 265 κυρέω ist gen. das gewöhnliche, dat. ganz vereinzelt (Hesiod.). — 266 cύρβη statt τύρβη. — 274 φορύω, Veitch hat nur φορύνω (φορύccω). — 275 ἤθω, besser ἠθέω.

Alles dies ist wegen seiner seltenheit oder seltsamkeit wohl bedenklich, aber doch nicht geradezu falsch. schlimmer steht es mit den fällen, wo ein wort in einer beziehung gebraucht wird, welche seiner grundbedeutung widerspricht und der wirklichen sprache fremd gewesen sein musz; so die schon erwähnten μαδόc, θρυγανάω, cείρων. — 5 βαυκόc heiszt zärtlich, zierlich, weichlich usw. = τρυφερόc und kann, wie auch die ableitungen (βαυκίζω, βαύκιcμα) zeigen, nur von personen gebraucht sein. ob jemand wohl, wenn er das wort in den cπέcι βαυκοῖc gelernt hat, danach den Aristot. βαυκοπανοῦργοc wird enträtseln können? — 19 θέcπιc von gott begeistert, eingegeben (ἀοιδή und ἀοιδόc) kann wohl nicht ohne weiteres den vates bezeichnen, ebenso wenig wie 34 κιδάφη (von κίδαφοc schlau) den fuchs. — 46 ὄccα kann nicht für die stimme eines beliebigen vogels gebraucht werden. Ap. Rh. 1, 1087 u. 95 steht es von der vorbedeutenden stimme des eisvogels, wie die ὄccα ἐκ Διόc. (nur einmal bei Hes. vom brüllen des stieres.) die construction der stelle ist nicht gerade glücklich. — 54 βύω (βυνέω)

mehr vollstopfen, als zustopfen. — 62 cτιά steinchen, kiesel (Ap. Rh. 2, 1175) für edelstein gebraucht. — 62 γαργαίρω = vollsein, wimmeln, nicht = glänzen. — 68 λάχνη wollhaar, kühn übertragen auf die gekräuselte meeresfläche, vgl. Il. 7, 63. — 69 ἰκμάc = feuchtigkeit, nässe, nicht = dampf. — 74 ob die cίλφαι an wolle gehen und die φάλαινα schuppen hat? — 74 μανδάκη = haut, leder? — 88 προηγορεών kann seiner herkunft nach (προαγείρω) nur den kropf der vögel bezeichnen. kropfgeschwulst bei menschen = βρογχοκήλη. — 115 πρόκα, ion. stets in verbindung καὶ πρόκα τε, vgl. Abicht zu Her. 1, 111. — 122 μένδηc, ägypt. gottheit in bocksgestalt, hier ohne weiteres = bock gebraucht. — 127 ὁ τίλοc (gezupftes) verwechselt mit ὁ τῖλοc (stercus liquidum), dies wiederum nicht recht passend. — 142 αἶκλον (ἄϊκλον nach Athen. 4, 138 das abendessen bei den Lakedämoniern) nicht jedes beliebige abendessen. — 157 βλοcυρόc herlich, edel, heldenhaft, erst ganz spät = schrecklich, wild. — 151 ἀθέλγω vom ablecken des bartes. — 164 ὄλιcθοc im sinne von ὀλίcθημα. — 176 κύλα = cilia. etymologie von κοῖλοc ist falsch. — 182 cφάραγοc nie von wirklichen kehllauten, nur von naturlauten, rauschen, gurgeln des wassers. — 188 ἀβρότη = νύξ, sehr kühn nach Il. 14, 78. — 196 ἀρτᾶcθαι mit ἐξ und ἀπό, ob auch c. gen.? — 246 der maked. λῷοc für sommermonat überhaupt; richtiger ἐν λ. — 258 ἄντλον das in den untern schiffsraum dringende wasser oder der raum selbst, kann auch wohl das meerwasser als stoff bezeichnen, was die verwendung = vorago noch nicht rechtfertigt. — 256 ἀμυδρόc (ἀμαυρόc) grün (vom pflanzenstengel), vielmehr = dunkel, schwer zu erkennen, unleserlich. — 257 διερόc wäre besser fortgeblieben; über die bedeutung und abstammung streiten sich die gelehrten seit Aristarchs zeiten. — 267 ἔρραοc (ἔρρωοc) bei Lykophr. = schafbock; bei Kallim. nach den schol. = eber; wohl männliches tier überhaupt (ἄρρην).

Besondere anerkennung verdient der bearbeiter wegen der richtigstellung der quantität. auf diesem gebiet scheint er ganz zuverlässig zu sein. man merkt die bessernde hand fast an jedem verse, denn da kaum eine zeile von verstöszen frei war, so muste der ganze Gir. so zu sagen umgedichtet werden. die verse sind aber nicht blosz richtiger, sondern auch etwas gefälliger geworden. gar zu hohe ansprüche darf man in dieser hinsicht bei einem solchen werke nicht stellen. aufgefallen ist mir 52 καλάθοιcῐ Ζακελτίδεc. — 63 ist recht unschön. — 91 ist G.s κωκύccαντας in κωκῡοντας geändert worden; Hom. κωκύω, vorzuschlagen wäre κωκύcαντας. auch fehlt hier, wie 119. 171 die cäsur. — 182 ὦρcε πτίλον – ⏑ ⏑ –. — 188 ἔαccαc durch ἔαcαc zu ersetzen. — Anderes wie 104 νάω. — 163 ὕπνῳ mit ῠ, 235 ὁρμιά mit ῐ, ist zwar ungewöhnlich, läszt sich aber belegen. — An constructionen und sonstigem grammatischen ist mir noch aufgefallen 22 der pl. μείρακεc, μεῖραξ passt ja ganz gut ins metrum. — 84 καρκίνου ἔcκαλλον τιτθούc (canceris fodiebant

mammas) ganz unverständlich und gewis ein versehen. Gir. hatte καρκῖνος . . . τιτθοὺς . . . σκάλλει. es ist also zu schreiben καρκίνοι (canceri). — In 126 ἀρκεῖν δ' οὐ δύνατ' ἂν λοιγόν, βηλοῦ λίθον ὤσας musz etwas nicht in ordnung sein; der sinn ist doch οὐκ ἐδύνατο ἄν, εἰ μὴ ἔωσεν. — 188 σχέτλιε, οὐδ' ἀβρότῃ ὀτόβῳ παύσασθαι ἔασσας, dat. temp. und dat. bei παύεσθαι? — 242 ἕως unverständlich (auch in der übersetzung). — 73 ist bei umgestaltung des G.schen textes ein eigentümliches versehen untergelaufen: ἄρριχοι ἐψώχοντο· μύες, κὶς, ἀλφίτου ἀκτῇ. σίλφας χλαῖνα τρέφει usw. G. hatte ἀρρίχους τε μύες ψώχουσι καὶ ἀλφίτου ἀκτήν, καὶ σίλφαι χλαίνας usw. die stelle muste wegen des falschen ῑ in ἀρρίχους umgearbeitet werden. zu ändern in ἄρριχοι ἐψώχοντο· μύας, κὶν ἀλφίτου ἀκτή, σίλφας χλαῖνα τρέφει. — Ebenso unverständlich ist text und übersetzung 129 εὐωχίᾳ ἠρτύετ' ἴσῃ, epulo apparabatur aequali, veranlaszt durchs metrum. G. hatte εὐωχίᾶν ἤρτυεν ἴσην (von ῑσος); was soll aber apparabatur mit Polyphem als subj.? — 130 ist die construction πρὸς ὄρος κυτίσῳ πρόβατ' ἔτραπε nicht recht klar.

Die lateinische übersetzung beansprucht offenbar nicht für Ciceronianisch zu gelten. — 25. 26 würde die construction aspergo mit dat. und acc. dem griech. text mehr entsprechen. — 40 ἐπέπαντ' übersetzt gavisae erant, st. potitae. — 42 palumbae st. palumbes. — 51 corbis st. corbibus. — 56 laenae e pellibus simplices ist contrad. in adi., da die laena wie die griech. diploïs doppelt getragen wurde, aus wolle und gefüttert war. — 65 ἴκρια nicht tabulae, sondern constratum navis. — 73 statt vermis frumenti besser curculio oder teredo. — 77 humorem st. humor; πλάδος der böse schleim, verdirbt anderes, kann nicht mehr selber verdorben werden. — 79 ἄφθαι wiedergegeben durch aphthae, dafür lat. sacer ignis. — 84 λαπάρα nicht abdomen, sondern ilia. — 97 κασσία ὄβριμα ἔρξ' cassia robusta fecit entspricht nicht dem sinn 'hatte grosze wirkung'. — 106 φλιά nicht limen, sondern postes ianuae (Gell. N. A. 16, 5). — 146 αἱμύλος blandus, besser callidus. — 147 delenio dem selteneren delinio vorzuziehen. — 164 μάνδρα nicht antrum, sondern stabulum oder crates. — 177 ἀρίς wahrscheinlich terebra, nicht scobina. — 175 spithama, dafür dodrans. — 182 occurrunt lies accurr. — 190 irreprehensibilis ist nicht lat., dafür irreprehensus (Ov. Met. 3, 340), non vituperandus. — 199 (homo) rarus capillis wird kaum möglich sein; dafür raris cap. — 215 von cetus (cetos = κῆτος) lautet der pl. cete. — 225 οἴαξ hier nicht = temo, sondern = gubernaculum. — 232 hinnulus, besser hinnuleus. — 229 πίναξ = tabula (lignea), assis; asser = stange, latte. — 245 φρύγω nicht frigerare, sondern assare. — 246 λήκυθος ölflasche, ampulla flasche überhaupt. — 245 emollire wohl nur druckfehler für emolliret, oder sollte μαλάξαι fälschlich als infin. genommen sein? auszusetzen ist an der übersetzung besonders, dasz sie ihren zweck das verständnis der griech. textes ohne beihilfe des wörterbuchs zu vermitteln an vielen stellen

nicht erfüllen kann, es müste denn der lernende eine kenntnis der ganzen latinität mit einschlusz der fachschriftsteller besitzen, seinen Gellius gelesen haben und den wortvorrat von Plin. N. H. beherschen. zudem werden viele vocabeln nicht lateinisch, sondern nur in der schrift latinisiert gegeben. dasz der übersetzer stets Ulysses schreibt (wie promontorium u. dgl.) mag bei einem landsmann von Ulysses Grant verzeihlich sein, wir Deutschen sind nun einmal an das richtigere Ulixes gewöhnt. — Ich habe mich bei meiner besprechung auf die ersten 300 verse beschränken müssen. der druck ist im ganzen sorgfältig. da die kommata teils zu spärlich, teils zu reichlich gesetzt sind, so läszt sich nicht feststellen, was davon auf rechnung des setzers kommt. accent- und spiritusfehler erspare ich mir aufzuzählen. — Angehängt ist ein πίναξ τῶν λέξεων ἀλφαβητικὸς cὺν τῶν cτίχων ἀριθμοῖc, der dazu bestimmt ist zugleich als ein kleines notwörterbuch zu dienen.

Es ist zu bedauern, dasz der bearbeiter mit seinen ohne zweifel achtungswerten griechischen kenntnissen so viele mühe auf eine so undankbare aufgabe verwendet hat. für uns musz das büchlein ein exotisches gewächs bleiben, für das in den vaterländischen pflanzstätten der geistesbildung die lebensbedingungen fehlen. um als schulbuch zu dienen müste es vorerst von allen fehlern gesäubert werden. und auch dann wird man auf die frage, ob man wirklich den griechischen wortschatz daraus lernen kann, antworten müssen wie prof. Schmitz, als er über den wert der Toussaint-Langenscheidtschen unterrichtsbriefe befragt wurde: 'wenn du der mann dazu bist — das buch dazu ist da.' in gewissem sinne wenigstens. denn wenn es auch nur ein kleiner Qâmûs oder Ocean ist, so möchte ich doch den sehen, der vorschriftsmäszig denselben durchschwimmt. unsern durchschnittsschülern würden wir damit voraussichtlich das studium des griechischen noch mehr verleiden. in seiner ursprünglichen heimat und in den ländern englischer zunge, wo jeder headmaster auf eigne hand versuche anstellen kann, findet es vielleicht eher eingang. doch will ich nicht bestreiten, dasz auch bei uns ein studierender der philologie mit etwas selbständigem urteil — es braucht nicht gerade ein 'wordhunter' zu sein — das werkchen mit einigem nutzen für seine kenntnisse wird durcharbeiten können.

Zerbst. Karl Feyerabend.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

62.

BEMERKUNGEN ÜBER DIE LEHRMITTEL FÜR DAS GRIECHISCHE IN DER TERTIA

mit besonderer berücksichtigung der griechischen formenlehre von Franke-v. Bamberg und des griechischen elementarbuchs von Wesener.

Das ziel des griechischen unterrichts umfaszt nach den revidierten lehrplänen vom 31 märz 1882 folgende forderungen:

1) sicherheit in der attischen formenlehre;

2) bekanntschaft mit der formenlehre des epischen dialekts;

3) kenntnis der hauptlehren der syntax;

4) erwerbung eines ausreichenden wortschatzes;

5) eine nach dem masze der verfügbaren zeit umfassende lectüre des bedeutendsten aus der classischen poetischen und prosaischen litteratur, welche geeignet ist, einen bleibenden eindruck von dem werte der griechischen litteratur und von ihrem einflusz auf die entwicklung der modernen litteratur hervorzubringen.

Wenn wir die zu den genannten lehrplänen gegebenen erläuterungen in betracht ziehen, so finden wir die letzte der oben aufgestellten forderungen als die hauptsächlichste aufgabe des griechischen unterrichts betont; sie ist so zu sagen der eigentliche zweck, zu welchem die vorhergehenden forderungen nur als mittel dienen sollen. es ist allerdings richtig, dasz ein reicher wortschatz hauptsächlich durch die lectüre gewonnen wird, sowie auch die lectüre wesentlich zum tiefern verständnis der grammatischen, besonders syntaktischen verhältnisse beitragen musz. ja die bekanntschaft mit der formenlehre des epischen dialekts wird sogar wohl nur an der entsprechenden lectüre geübt werden müssen. anderseits jedoch wird in den genannten erläuterungen richtig darauf hingewiesen, dasz es vornehmlich der feste besitz des einmal erworbenen wortschatzes ist, durch welchen die befriedigung an fortschreitender

leichtigkeit der lectüre gewonnen wird, und durch welche die beschäftigung mit derselben ihre wirkung über die schulzeit hinaus erstreckt, und dasz eben deswegen auch für die aufgabe der sprachkenntnis auf die aneignung eines ausreichenden wortschatzes nicht geringeres gewicht gelegt ist, als auf die grammatische sicherheit. und diese musz da sein, es musz eine genaue grammatische grundlage vorhanden sein, um zu einem einigermaszen befriedigenden verständnis der schriftsteller zu gelangen, da niemand eine sprache verstehen kann, am allerwenigsten eine der alten sprachen, ohne neben einem umfassenden wissen ihrer wortbedeutungen eine sichere kenntnis ihrer formen und ihres satzbaus zu besitzen.[1]

Es fragt sich nun, wo für diese grundlage der abschlusz zu gewinnen ist. das zeigt die bestimmung, nach welcher das dafür entscheidende scriptum der abiturientenprüfung abgenommen und auf den übergang von obersecunda nach unterprima verlegt ist. da nun der griechische unterricht in untertertia beginnt, so musz das ganze grammatische pensum (formenlehre und syntax) in den ersten vier jahren des griechischen unterrichts in der hauptsache absolviert sein. die weitere teilung ergibt sich dann von selber. der untersten stufe (unter- und obertertia) wird die formenlehre zugewiesen werden müssen, während die syntax die hauptaufgabe der mittelstufe (unter- und obersecunda) bilden wird. so wird denn auch den allgemeinen bestimmungen entsprechend von der directorenconferenz in Posen von 1885 und derjenigen von Ost- und Westpreuszen von 1883 und andern ausdrücklich als pensum der beiden tertien die formenlehre bezeichnet und den beiden secunden die syntax überwiesen. das pensum der tertia, die formenlehre, wird auf die beiden jahre in dieser classe in der weise verteilt, dasz der untertertia die regelmäszige formenlehre bis zu den verba liquida einschlieszlich zufällt, während die unregelmäszigen bildungen des untertertianerpensums, die conjugation auf μι und die erlernung der gebräuchlichsten unregelmäszigen verba das pensum des grammatischen unterrichts in der obertertia bilden. da auszerdem in der obertertia die lectüre der anabasis beginnt, so werden dann auch noch im anschlusz an diese die einfachsten syntaktischen regeln, soweit dieselben für das verständnis der anabasis unbedingt erforderlich sind, einzuüben sein.

Wir sehen, dasz die verteilung der pensa für die einzelnen classenstufen im wesentlichen dieselbe geblieben ist, wie sie wohl schon vor den revidierten lehrplänen als allgemein geltend bezeichnet werden darf. auch früher wird man wohl im allgemeinen in der obertertia mit der formenlehre den abschlusz gemacht und die einübung der hauptregeln der syntax an die lectüre angeschlossen haben, während das eigentliche syntaktische pensum der secunda zufiel und zwar so, dasz die übersicht über die syntax in der obersecunda gewonnen wurde, die nötigen ergänzungen aber und der abschlusz der über-

[1] s. progr. des städt. gymn. zu Frankfurt a. M. 1883.

sicht über die syntax der obersecunda zufiel. für die prima blieben dann für gewöhnlich nur noch wie jetzt repetitionen, gelegentliche erweiterungen und vertiefungen des syntaktischen stoffes.

Für die beiden obern stufen ist also die aufgabe des griechischen unterrichts, soweit sie das grammatische pensum betrifft, im wesentlichen dieselbe geblieben. auf der untersten stufe jedoch ist das verhältnis nach dem ministerialerlasz vom 31 märz 1882 ein wesentlich anderes geworden. die formenlehre, welche früher auf drei classen, also drei schuljahre verteilt war, musz jetzt in zwei jahren in den beiden tertien absolviert werden. wenn auch die wöchentliche stundenzahl für das griechische in jeder der beiden classen um eine vermehrt worden ist, so bleibt doch noch der verlust von einem ganzen jahr zu vier wöchentlichen stunden zu constatieren. und doch ist das ziel, das erreicht werden soll, dasselbe. es werden also die mittel wohl und reiflich zu erwägen sein, durch welche dieses ziel trotz der verkürzten lehrzeit erreicht werden kann.

Den eben geschilderten umständen gemäsz kommen alle darin überein, dasz die vereinfachung des grammatischen lehrstoffes unbedingt notwendig ist, wenn in den ersten vier jahren des griechischen unterrichts an grammatischer sicherheit ungefähr dasselbe erreicht werden soll, wie vordem in den ersten fünf jahren.[2] um nur eines von den vielen urteilen zu hören, wollen wir hier die worte von Kaegi aus dem vorwort zu seiner griechischen schulgrammatik anführen. 'es ist in neuerer zeit vielfach und, besonders seit einführung der neuen lehrpläne in Preuszen, mit allem nachdruck ausgesprochen worden, dasz für den griechischen unterricht eine verminderung des lehrstoffes eine absolut unabweisbare forderung sei. die anerkennung dieser thatsache hat denn auch bereits eine anzahl grammatischer lehrbücher ins leben gerufen, welche namentlich in der formenlehre vieles, was man früher allgemein lernte und lernen liesz, über bord werfen nach dem durchaus richtigen grundsatz: was dem schüler in seiner gymnasialzeit nie oder nur selten in der lectüre begegnet, braucht er nicht zu lernen.'[3] demgemäsz stellt auch die zweite von den auf der directorenversammlung der Rheinprovinz 1884 angenommenen thesen die forderung, dasz sich der unterricht in der grammatik ganz in den dienst der lectüre zu stellen und in formenlehre und syntax alles zu diesem zweck nicht unbedingt notwendige auszuscheiden, das wesentliche aber dafür um so fester einzuprägen habe. nun sind jedoch die ansichten darüber, was zum zweck der lectüre unbedingt notwendig, was häufig und wesentlich, also in den lehrstoff aufzunehmen, was selten, also entbehrlich sei, soweit ich das entsprechende material dafür durchmustert habe, sehr verschieden. das zeigt sich auch, wie Kaegi im vorwort zu seiner schulgram-

[2] s. auszer dem angeführten progr. die verhandlungen der directorenversammlung in Posen 1885, Ost- und Westpreuszen 1883, Rheinprovinz 1884, und die vorreden zu den ausgaben der griech. grammatik.
[3] s. auch dr. Herm. Schiller 'handbuch der praktischen pädagogik'

matik beweist, besonders in vielen der von ihm geprüften lehrbücher, welche ausdrücklich auf kürzung abzielen und beschränkung auf das dem schüler notwendige verheiszen und doch formen aufführen, die sich in den schulschriftstellern entweder gar nicht oder doch nur vereinzelt finden, so dasz er zu dem resultat gelangt, dasz sich selbst in den gangbarsten und besten lehrbüchern noch viel ballast findet, und dasz die vorgenommene entlastung offenbar vielfach eine rein willkürlich eklektische ist. er äuszert sich darüber folgendermaszen: 'bei genauerer prüfung läszt sich nicht verkennen, dasz in vielen fällen die entlastung und sichtung nicht auf grund wirklicher kenntnis dessen erfolgte, was häufig und was notwendig, oder selten und also entbehrlich ist, sondern es zeigt sich, dasz man vielfach rein eklektisch alles strich, was etwa entbehrlich schien.' um nun solchem eklekticismus gegenüber eine feste, sichere grundlage für eine kritisch gesäuberte schulgrammatik zu gewinnen, hat sich Kaegi entschlossen, die gesamte griechische litteratur, soweit sie auf schulen überhaupt gelesen wird, genau zu durchgehen und zu dem genannten zweck zu excerpieren; und wir werden zugeben müssen, dasz nur auf einer solchen grundlage, wie sie Kaegi für seine schulgrammatik durch eine, wie er hervorhebt, jahre lange, zum teil recht mühevolle arbeit gewonnen, eine wirklich zweckentsprechende schulgrammatik geschaffen werden kann, die den lernstoff möglichst beschränkt, und in der doch nur eben gerade das fehlt, was in den schriftstellern nur vereinzelt vorkommt. trotzdem nun Kaegis formenlehre, wie er betont, weniger lernstoff als alle andern bücher enthält, so hebt er doch ausdrücklich hervor, dasz die kürzung noch ziemlich weiter gehen könnte, wenn man den kreis der schriftsteller enger zöge, als er es gethan habe. so würde es denn auch für die concentration des elementarunterrichts seiner ansicht nach, der wir uns wohl ohne bedenken anschlieszen können, sehr ersprieszlich sein, wenn von maszgebender seite ein kanon der schulautoren bzw. der schullectüre festgestellt würde. auf grund dieses kanons müste dann nach Kaegis vorgange das statistische material, dessen mangel auch in den referaten der oben genannten directorenversammlungen hervorgehoben wird, gesammelt und danach bemessen werden, wie weit man in der verminderung des griechischen lehrstoffes gehen könne, und was als minimalsatz von grammatischem stoff für die syntax und besonders für die formenlehre fixiert werden müsse. 'um in dem grammatischen und lexikalischen lernstoff das notwendige von dem entbehrlichen mit sicherheit sondern zu können, ist es wünschenswert, dasz das zu diesem zwecke erforderliche statistische material aus den gelesensten schriftstellern herbeigeschafft werde.' so lautet die dritte der von der directorenversammlung in der Rheinprovinz 1884 angenommenen thesen. zugleich wird jedoch in den betr. referaten hervorgehoben, dasz der genauen fixierung eines minimalsatzes grammatischen stoffes sich schwierigkeiten entgegenstellten, die es nicht rätlich erscheinen lieszen, einen kanon des for-

malen und syntaktischen lernstoffes aufzustellen. so lange nun ein solcher, allgemein bindender kanon nicht wird aufgestellt werden können, wird es aufgabe der einzelnen lehrercollegien sein, sich über eine sogenannte normalgrammatik zu verständigen, welche auf grund einer fachlehrerconferenz die einzelnen classenpensa genau abgrenzt und feststellt und dieselben in einem jederzeit zugänglichen normalexemplar der grammatik markiert. die forderung einer solchen normalgrammatik wird denn auch in der 19n these der directorenversammlung in Ost- und Westpreuszen 1883 hingestellt: eine normalgrammatik, in der auf grund einer fachlehrerconferenz die einzelnen classenziele genau abgegrenzt sind, ist im interesse der lehrer und schüler durchaus notwendig, um dem eingehen in solche grammatische einzelheiten vorzubeugen, die entweder erst auf einer höhern unterrichtsstufe oder überhaupt nicht systematisch, sondern gelegentlich der lectüre zu besprechen sind.

Es kommt ferner in betracht, wie es im grammatischen unterricht mit den ergebnissen der sprachvergleichung zu halten sei, und was eine schulgrammatik in dieser beziehung bieten müsse bzw. dürfe. hinsichtlich dieser frage scheint man darüber einig zu sein, dasz die grammatik auf den grundlagen, welche die sprachvergleichung bietet, aufgebaut sein müsse. dasz die gymnasialschüler schon früh eine ahnung von der bedeutung dieser wissenschaft bekämen und auch später in den obern classen, wenn sie ihre grammatik aufschlügen, auf schritt und tritt darauf hingewiesen würden, entspräche ganz dem wesen des gymnasiums. auch darüber herscht nur eine stimme, dasz solche erklärungen nur da anzubringen seien, wo sie das festhalten der formen augenscheinlich erleichterten, wo die entstehung der form auch für die tertianer recht augenfällig und handgreiflich sei. die erklärung dürfe nur gegeben werden, um das bereits gelernte zu befestigen oder scheinbar zerstreutes unter einen gesichtspunkt zu bringen. 'die sichern ergebnisse der sprachwissenschaft', heiszt es in der 4n these der directorenversammlung der Rheinprovinz 1884, 'sind nur da zu verwenden, wo sie zur befestigung des gelernten und zur vereinfachung des unterrichts beitragen.' ähnlich lautet these 21 der directorenconferenz Ost- und Westpreuszens 1883: 'die sichern resultate der vergleichenden sprachforschung sind im unterrichte nur so weit zu verwerten, als sie die methode zu vereinfachen, das verständnis zu fördern und dadurch die notwendige gedächtnisarbeit zu erleichtern geeignet sind.'

Es würde zu weit führen auf die erörterung noch weiterer fragen über die beschaffenheit einer grammatik eingehen zu wollen, und wir glauben fragen, ob ein und dasselbe lehrbuch den schüler auf seinem ganzen unterrichtscursus begleiten müsse, ob auch in III sich der lehrer bei der behandlung syntaktischer regeln möglichst an das grammatische lehrbuch halten und die schüler darauf verweisen müsse, damit er nicht später bereits gelerntes neu lernen müsse, für unsere zwecke unberücksichtigt lassen zu dürfen. die

directorenconferenz in Ost- und Westpreuszen 1883 erklärt es in der 18n these für wünschenswert, dasz in allen classen ein und dieselbe grammatik gebraucht werde. wo dies der fall ist, wird man wohl bei erörterung syntaktischer verhältnisse gelegentlich der lectüre am geeignetsten auf das betreffende grammatische lehrbuch verweisen. ist der gebrauch einer syntax erst auf der secunda obligatorisch, dann wird man natürlicherweise auf obertertia auf dieses buch nicht verweisen können. ob jedoch deswegen in dem für III bestimmten buche im anschlusz an die formenlehre als besonderer anhang, wie z. b. bei Franke-v. Bamberg, eine zusammenfassende gruppierung der einzelnen syntaktischen regeln als wünschenswert erscheine, scheint mir wenigstens im mindesten zweifelhaft. wird ein solcher anhang so abgefaszt sein können, dasz er allen ansprüchen genügt? darf anderseits der unterrichtende lehrer bei der erklärung der in der lectüre auftretenden syntaktischen erscheinungen sich durch einen derartigen anhang binden lassen? im gegenteil. der jedesmalige standpunkt der schüler, der umfang des gelesenen stoffes wird, wenn er auch im wesentlichen fixiert ist, dennoch modificierungen bei der behandlung der syntax in obertertia nötig machen, so dasz ein obligatorischer anhang, eine zusammenstellung der durchzunehmenden syntaktischen regeln geradezu störend werden könnte. es genügt, wenn der lehrer weisz, in welcher weise er die syntax in obertertia zu behandeln hat, und dasz seine belehrungen in dieser beziehung lediglich an die lectüre sich anschlieszen müssen. er wird wohl thun, statt langer regeln den schülern kurze beispiele: οἶδα θνητὸϲ ὤν, οἶδα τοὺϲ ἀνθρώπουϲ θνητοὺϲ ὄνταϲ, ἔφη ϲπουδάζειν u. dergl. lernen zu lassen, die er mit wenigen worten erläutert. auch wird er darauf bedacht nehmen müssen, dasz die betreffenden syntaktischen erscheinungen erst dann zur regel zusammenzufassen sind, wenn sie in der lectüre wiederholt vorgekommen.[4]

Wenn wir die an eine griechische schulgrammatik bzw. formenlehre gestellten forderungen kurz zusammenfassen, so finden wir, dasz die anordnung des stoffes übersichtlich, die fassung der regeln correct und präcis sein und das buch nur das wesentliche enthalten soll; dasz diejenigen ergebnisse der sprachwissenschaftlichen forschung in derselben verwertung finden müssen, welche die memoriale fixierung unterstützen. mit der einfachheit und übersichtlichkeit musz möglichste vollständigkeit verbunden sein. auch in typographischer beziehung werden, was wir mit Herrmann 'der unterricht in der griechischen grammatik'[5] hier hinzufügen wollen, an eine schulgrammatik wie an jedes schulbuch manche schwerwiegende forderungen zu stellen sein: sie musz alles, was zum eigentlichen auswendiglernen bestimmt ist, also vor allem die paradigmen und

---

[4] s. directorenconferenz Ost- und Westpreuszens 1883 und Rheinprovinz 1884.

[5] s. ztschr. f. gymn.-wes. 1879 s. 276 f.

regeln mit möglichst groszem druck darstellen; alles was in beispielen oder regeln gerade zur anschauung kommen und erläutert werden soll, durch den druck auszeichnen, endlich alles unregelmäszige und unwesentliche durch kleinern aber jedenfalls lesbaren und die augen nicht verletzenden druck von dem wichtigern, wesentlichen und regelmäszigen scheiden. und in dieser beziehung dürfte, wie ja die Weidmannsche buchhandlung sich vor vielen andern so vorteilhaft auszeichnet, ebenfalls die oben genannte schulgrammatik von dr. Adolf Kaegi als den anforderungen vollkommen genügend bezeichnet werden können.

Es fragt sich nun, wie weit die an so vielen anstalten eingeführte schulgrammatik, speciell griechische formenlehre von Franke-v. Bamberg in ihrer neuesten 19n auflage von 1887 den oben auseinandergesetzten anforderungen entspricht und somit den zweck eines schulbuches erfüllt.

Wenn wir zunächst die anzahl der auflagen in betracht ziehen, welche das buch seit seinem ersten erscheinen im j. 1847 bis auf die neueste 19e im j. 1887, also innerhalb der 40 jahre seines bestehens erlebt hat, so werden wir, wenn wir nicht gerade die lateinische grammatik von Ellendt-Seyffert mit ihren zahlreichen (bis jetzt 32) auflagen in vergleich ziehen, finden, dasz wohl selten ein schulbuch sich einer gleich günstigen aufnahme zu erfreuen gehabt hat, ein umstand, der doch wohl nur der brauchbarkeit des buches zugeschrieben werden darf. demgemäsz lauten denn auch die urteile, welche in den zahlreichen über diese grammatik erschienenen recensionen gefällt werden, durchweg nur äuszerst günstig. so äuszert sich der recensent der 12 auflage unserer grammatik, Fr. Bindseil in Posen, in der ztschr. f. gymn.-wes. von 1879 s. 235 dahin, dasz das buch in der sorgfältigen auswahl des notwendigen, in der kürze und faszlichkeit des ausdrucks, in der zuverlässigkeit der angaben und in der übersichtlichkeit des druckes vor vielen seinesgleichen bedeutende vorzüge habe, und R. Grosser (in derselben zeitschrift 1881 s. 651), der während einer längern lehrthätigkeit ununterbrochen nach einander den griechischen unterricht in verschiedenen classen an vier verschiedenen gymnasien und in vier provinzen erteilt und dazu die lehrbücher von Buttmann, Krüger, Berger, Braune, zuletzt Eranke-v. Bamberg vorgefunden, die grammatiken von Curtius und Koch zur vorbereitung gebraucht hat, steht nicht an, auf grund der gemachten praktischen erfahrungen sein urteil dahin abzugeben, dasz er keinen augenblick über den vorzug der v. Bambergschen bearbeitungen für einen zweckmäszigen schulunterricht in zweifel gewesen sei und sich daher im wesentlichen den empfehlenden berichten von R. Müller in den jahrb. für pädagog. 1872 s. 328 f., von Nötel in ztschr. f. gymn.-wes. 1872 s. 730 f., sowie von Hirschfelder ebd. 1878 s. 244 nur mit vollem herzen anschlieszen könne. ebenso günstig ist das referat über die genannte grammatik (10e aufl. 1876) von dr. Frey in den verhandlungen der directorenversamm-

lung der provinzen Ost- und Westpreuszen 1880, in welchem das urteil von neun anstalten der beiden provinzen in folgenden worten zusammengefaszt ist: 'die formenlehre wird von allen anstalten, an welchen dieselbe gebraucht wird, als ein durchaus brauchbares und wertvolles lehrbuch gerühmt, das sich empfiehlt durch zuverlässigkeit, strenge sichtung und übersichtliche anordnung des stoffes, kurze, klare und dem begriffsvermögen von knaben entsprechende fassung der regeln.' auch in dem referat 'beurteilende übersicht über die in den vier unteren classen der höheren lehranstalten der provinz Posen eingeführten sprachlichen lehrmittel' in den verhandlungen der directorenversammlung in Posen 1885 stimmen die fünf anstalten der provinz, welche sich der griechischen formenlehre von Franke-v. Bamberg (16e aufl. 1883) bedienen, in ihrem urteile darin überein, dasz das buch ein brauchbares, zum teil sogar als ein in hervorragender weise brauchbares lehrmittel bezeichnet und die strenge sichtung, weise beschränkung und zweckmäszige gruppierung des stoffes geradezu gerühmt wird.

Wenn wir ferner in erwägung ziehen, dasz die bessernde hand des verfassers mit steter möglichster berücksichtigung der ihm von seiten der gönner des buches zugehenden verbesserungsvorschläge unaufhörlich an der vervollkommnung des buches thätig ist, dasz namentlich seit der 13n auflage auch die ergebnisse der vergleichenden sprachwissenschaft, soweit es für die schule nutzen verspricht, in richtiger weise[6] zur anwendung gebracht und somit eine der im obigen erwähnten wesentlichsten forderungen, die an eine schulgrammatik jetzt allgemein gestellt werden, zu erfüllen bestrebt gewesen ist; wenn wir schlieszlich die thatsache berücksichtigen, dasz der herausgeber, wie er es im vorwort zur neuesten 19n auflage des buches ausdrücklich hervorhebt, gemäsz dem von ihm in dem ersten der jahresberichte über das höhere schulwesen s. 193 anerkannten princip auf grund wiederholter durchsicht der in der schule am meisten gelesenen stücke von Thukydides, Xenophon, Lysias, Isokrates, Demosthenes und Platon auf dem wege der minderung einen weitern schritt gethan und wörter und wortformen, die dem schüler bei der lectüre nicht begegnen, fortgelassen hat, so müssen wir anerkennen, in Franke-v. Bamberg ein schulbuch zu besitzen, welches, wenn es auch nicht vollkommen die forderungen erfüllt, die in unserer obigen auseinandersetzung an eine griechische grammatik gestellt werden, dennoch seinem ziele, diesen forderungen allmählich völlig gerecht zu werden, in jeder neuen auflage immer näher rückt.

---

[6] vgl. in dem oben angeführten referat der directorenversammlung von Posen 1885 auszer dem urteile des referenten von Krotoschin auch dasjenige des Marien-gymn. in Posen, welches 'die erfahrung gemacht hat, dasz die gesicherten resultate der vergleichenden methode, vorsichtig und mit masz, wie es die grammatik meist thut, den schülern zugeführt, für diese das lernen erleichtert und das gelernte besser haften läszt.'

Dasz nun neben den im allgemeinen günstigen urteilen im einzelnen auch ausstellungen gemacht werden und gemacht werden können, liegt in der natur der sache, ohne dasz jedoch die anerkannte brauchbarkeit des buches durch derartige ausstellungen in frage gestellt werden dürfte. sind doch die ansichten über das quantum des zu bietenden lehrstoffes, über die art und weise der verwertung und heranziehung der ergebnisse der vergleichenden sprachwissenschaft oft so verschieden, dasz von der einen seite als gut und durch die erfahrung erprobt und anerkannt hingestellt wird, was von der andern seite als mislungener versuch, die wissenschaftlichen anforderungen mit denen des schulunterrichts in einklang zu setzen, betont wird, wodurch die entsprechende darstellung in empfindlicher weise gelitten hätte. es würde zu weit führen, das material, welches zum aufbau einer sogenannten normalgrammatik in den entsprechenden aufsätzen von zeitschriften und in den bezüglichen referaten der directorenverhandlungen geboten wird, zu prüfen und darauf hin nun verbesserungsvorschläge für unsere grammatik bieten zu wollen. auch dürften derartige verbesserungsvorschläge, da wir nicht immer sicher sein können, ob das uns hierfür gebotene material auf der sichern grundlage eigner lectüre und selbständiger forschung, also wirklicher kenntnis beruhe, wie wir es bei den entsprechenden arbeiten von Kaegi und v. Bamberg als thatsache constatieren müssen, kaum ihren zweck erfüllen. wir werden uns also in bezug auf die formenlehre von Franke-v. Bamberg für unsern zweck auf die oben angeführten urteile beschränken und nur einzelne unwesentliche punkte, die das über dieses sonst vortreffliche schulbuch gefällte urteil durchaus nicht alterieren können, berühren.

1) wir müssen uns mit dem referenten in Krotoschin (s. directorenconferenz Posen 1885 s. 127) damit einverstanden erklären, dasz die änderung der bisher üblichen reihenfolge der casus — nom. voc. acc. gen. dat. — ganz unstatthaft ist, insofern sie zu tief in das grammatische gefühl der schüler eingreift, namentlich so lange in der lateinischen grammatik die alte ordnung beibehalten wird.

2) es wird mit recht über die manigfachen schwierigkeiten geklagt, die für den unterricht beim nachschlagen in der grammatik dadurch entstehen, dasz sich noch immer ältere und neuere bearbeitungen neben einander in den händen der schüler befinden. diesem übelstande liesze sich leicht abhelfen, wenn in den neuern auflagen die betreffenden paragraphen aus den ältern in klammern hinzugefügt oder am rande vermerkt würden.[7]

3) treffend hebt Bindseil in seiner recension der genannten grammatik (ztschr. f. gymn.-wes. 1879 s. 239 f.) hervor, dasz die übersichtlichkeit sehr an deutlichkeit gewinnen würde, wenn für die

---

[7] nebenbei bemerkt macht sich derselbe übelstand bei benutzung der neuesten 32n aufl. der lateinischen grammatik von Ellendt-Seyffert in höchst empfindlicher weise fühlbar.

zusammenstellung der einzelnen regeln und ihrer unterabteilungen auch römische zahlen (bzw. buchstaben) gewählt würden, da der unterschied, der zwischen 1. und 1) usw. besteht, für das auge doch gar zu gering sei.

4) eine ganz bedeutende kürzung, um die es doch dem herausgeber in den vorreden sehr zu thun ist, hätte schon lange herbeigeführt werden können, wenn die abschnitte mit den beispielen, welche wörter zur übung enthalten, womöglich ganz gestrichen würden. welchen zweck haben eigentlich diese beispiele? sollen sie etwa von den schülern auswendig gelernt werden? das wird man doch füglich bei der fülle des wortvorrats in den gangbarsten übungsbüchern nicht verlangen können. will man übungsbeispiele haben, so kann man zum übungsbuch greifen. jedenfalls erscheinen derartige übungsbeispiele, so lange sie nur als pure vocabeln dastehen, für eine grammatik als reiner ballast, mit dem doch endlich einmal, selbst gegen die alte tradition, an der man nicht gerne rütteln möchte, weil sie zu harmlos scheint, aufgeräumt werden müste.

5) § 1, 2. 3 dürfen die abschnitte über die schrift und aussprache nicht klein gedruckt sein, sondern hätten, wie in der grammatik von Kaegi, als wesentlich zur sache gehörend, grosz gedruckt werden sollen.

6) § 3, 3. 1) betreffend die stellung der spiritus und accente in der uncialschrift ist überflüssig. für den folgenden absatz: § 3, 3. 2) dürfte die fassung in der grammatik von Kaegi vorzuziehen sein, weil sie klarer erscheint.

7) § 8, 3 (anastrophe) vermiszt man den zusatz, dasz ἔνι = ἔνεστι und πάρα = πάρεστι, πάρειςι (vgl. Kaegi). auch müste hier auskunft über die tonveränderung gegeben werden, wie wir sie bei Kaegi § 11 finden.

8) § 11, 1 'accentregeln für die contraction' lautet nach Kaegi kürzer und faszlicher so: 'die durch contraction entstandene silbe erhält nur dann einen accent, wenn einer der beiden zu contrahierenden vocale betont war, und zwar den circumflex, wenn der erste, den acut, wenn der zweite vocal betont war.' ferner heiszt es § 11, 2 'krasis' ungenau: 'dieser mischlaut erhält ein iota subscriptum, wenn der letzte der zu verschmelzenden laute ein iota war' statt: 'ein diphthong mit ι war' (vgl. Koch).

9) § 12, 2. 2) dürfte für 'bei den stämmen' usw. die klarere fassung bei Kaegi vorzuziehen sein: 'in mehreren einsilbigen stämmen, welche im anlaut τ und im auslaut χ oder φ haben, tritt die aspiration, sobald sie im auslaut verdrängt wird, im anlaut hervor; es lauten deshalb' usw.

10) § 14 'erste declination' vermiszt man neben den gegebenen noch folgende bemerkungen: 1) steht im nom. η, so bleibt η im ganzen singular; 2) steht im nom. vor α ein vocal oder ρ (α purum), so bleibt α im ganzen singular; 3) der plural und dual ist bei allen wörtern der ersten decl. gleich.

11) § 15, 5. 2) 'accentuation der attischen 2n decl.' wird, da der schüler in «Μενέλεωϲ» einen verstosz gegen § 7, 1. 3) sieht, folgende bemerkung vermiszt: 'für die betonung der barytona gilt ω als kürze' (Kaegi) oder 'gilt εω als einsilbig' (programm Frankfurt a. M. 1883). nr. 6 dieses § kann hier wegfallen und besser unter § 31 untergebracht werden.

12) in der 3n declination wäre es vielleicht praktischer § 23 unter den vorbemerkungen im anschlusz an § 19, 2 'casusendungen' anzuknüpfen, ebenso wie auch wohl § 24 passender seinen platz im anschlusz an § 19, 4 'accentregel' gefunden hätte. auszerdem dürfte es vielleicht nicht überflüssig erscheinen an den absatz § 19, 4 mit hinweis auf § 13, 2. 2) folgende worte hinzuzufügen: 'und zwar, wenn sie lang sind, den circumflex.'

13) § 22 'geschlecht der 3n declination' hätte entweder unter die vorbemerkungen gebracht oder erst hinter § 29 angereiht werden sollen.

14) § 21 b «ἡ ναῦϲ», § 23, 1. 1) anm. 3, § 25 «Δημήτηρ, ὁ ἀνήρ, ὁ, ἡ ἀρήν», § 27 «οἱ πρέϲβειϲ», § 29, 3 «Ἀπόλλων und Ποϲειδῶν» hätten vielleicht passender unter § 30 'anomala' ihren platz gefunden.

15) § 23, 4 'accusativ pluralis' wäre geschickter ausgedrückt: 'die wörter auf υϲ, gen. υοϲ und βοῦϲ, ναῦϲ, οἶϲ haben im acc. plur. ursprünglich' usw.

16) § 43, 2, anm. 2 erfahren wir, dasz bei den mit demonstrativen verbundenen substantiven stets der artikel steht. eine ähnliche notiz wäre dann auch nötig gewesen für substantive in verbindung mit den genetiven der relativen und interrogativen pronomina: οὗ ὁ μαθητήϲ (franz. dont l'élève), dessen schüler und τίνοϲ ἑώρακαϲ τοὺϲ μαθητάϲ; wessen schüler? (franz. de qui avez-vous vu les élèves?) vgl. Koch § 76, 5.

17) § 68, 2. 2) anm. 1 heiszt es: 'v i e r verba κλίνω beuge, κρίνω sondere, richte, τείνω spanne stoszen ν aus' usw., ohne dasz das vierte in diesem satze genannt wird. also besser: 'd i e verba' usw.

Solche und ähnliche ausstellungen könnten vielleicht noch mehrere gemacht werden. sie thun jedoch der brauchbarkeit des buches keinen wesentlichen eintrag, und das günstige oben ausgesprochene urteil über dasselbe wird dadurch, wie schon bemerkt, nicht alteriert.

Wir gehen nunmehr zu der frage über, welches neben der grammatik der zweck des übungsbuches sei, und wie beschaffen dasselbe sein müsse, um diesen zweck zu erfüllen.

Das übungsbuch hat zunächst den in dem pensum der betreffenden classe vorgeschriebenen grammatischen lehrstoff an entsprechenden beispielen einzuüben, um sicherheit und klarheit in den grammatischen formen, flexion und satzbau herbeizuführen. es dient aber nicht nur zur einübung des grammatischen pensums, sondern auch

zur vorbereitung auf die schriftstellerlectüre und soll besonders ein förderndes hilfsmittel sein, der unter nr. 4 in der einleitung ausgesprochenen forderung, erwerbung eines entsprechenden wortschatzes, gerecht zu werden. demgemäsz wird sich das übungsbuch zunächst in den dienst der grammatik stellen und nur das bieten müssen, was nach der normalgrammatik als pensum für die entsprechende stufe festgestellt worden ist. es wird anderseits hinsichtlich des vocabelschatzes vornehmlich, ja fast möchten wir sagen, womöglich ausschlieszlich den wortvorrat aus dem schriftsteller entlehnen müssen, der auf der jedesmaligen stufe gegenstand der lectüre bildet. ein übungsbuch für tertia also hat seinen vocabelschatz aus Xenophons anabasis zu schöpfen. diese forderungen werden denn auch als allgemein bindend für ein übungsbuch von den directorenconferenzen hingestellt: 'zur einübung des grammatischen pensums', heiszt es these 8 der directorenversammlung der Rheinprovinz 1884, 'und zur vorbereitung auf die schriftstellerlectüre dient in IIIb und IIIa ein übungsbuch, zu welchem der wortschatz aus Xenophons anabasis entlehnt ist.' these 23 der verhandlungen der directorenversammlung in den provinzen Ost- und Westpreuszen 1883 sagt: 'für den unterricht in der untertertia ist die herstellung eines übungsbuches dringend wünschenswert, das auf die lectüre des Xenophon vorbereitet.' ebenso lautet these 3 der verhandlungen der directorenversammlung der provinz Posen 1885: 'das in der untertertia eingeführte lesebuch musz seinen wortschatz der anabasis entnehmen.'

Der ausdruck 'lesebuch' stellt uns vor die frage, ob zur einübung des vorgeschriebenen pensums in tertia nur ein sogenanntes lesebuch d. h. ein aus zusammenhängenden stücken bestehendes übersetzungsbuch aus dem griechischen ins deutsche zu gebrauchen sei, wie es z. b. Vollbrecht (jahrb. für phil. u. päd. 1882 s. 33 ff.) verlangt, an das sich dann mündliche übungen im übersetzen aus dem deutschen ins griechische anzuschlieszen hätten, oder ob beide übungen im übungsbuche vereinigt sein und dasselbe neben zusammenhängenden stücken auch einzelsätze bzw. vorwiegend solche zur einübung der formenlehre enthalten müsse.

Wenn wir uns die oben an ein übungsbuch zu stellende forderung, dasz dasselbe sich der grammatik völlig unterzuordnen habe, vergegenwärtigen und den umstand berücksichtigen, dasz das übersetzen aus dem übungsbuche einen integrierenden teil der grammatischen übungsstunde ausmachen, und die rücksicht auf die grammatik immer im vordergrunde stehen müsse, so werden wir unbedingt zugeben müssen, dasz, so lange es sich um die einübung der formen handelt, einzelsätze nicht nur geboten, sondern geradezu unentbehrlich erscheinen und zwar sowohl zum übersetzen aus dem griechischen ins deutsche als auch umgekehrt. alle andern rücksichten, selbst die auf den geistigen standpunkt der zu unterrichtenden, die man nicht mit einzelsätzen quälen müsse, verschwinden, wie Gemoll (ztschr. f. gymn.-wes. 1886 s. 450) richtig bemerkt, vor dem

einen hauptziele. dasz daneben zum zweck der wiederholung gröszerer partien auch zusammenhängende stücke im übungsbuche geboten werden müssen, scheint uns ebenso selbstverständlich, wie die erste forderung.

Entspricht Weseners übungsbuch den oben genannten forderungen? im allgemeinen wird man diese frage bejahen müssen. sowohl die zahl und auswahl der übungsbeispiele findet in den entsprechenden referaten der verhandlungen der directorenconferenz der provinzen Ost- und Westpreuszen 1880: 'übersicht über die in den vier untern classen der gymnasien eingeführten sprachlichen lehrmittel' vollen beifall, als auch ist der für das übungsbuch, besonders im ersten teile, verwendete vocabelschatz zum grösten teil aus Xenophons anabasis entlehnt und systematisch auf die einzelnen übungsstücke verteilt (vgl. vorrede zur ersten auflage des ersten teiles des übungsbuches). da ferner die übungsbeispiele fast durchweg in einer dem schüler leicht verständlichen form gehalten sind, so dasz er, sofern er nur die zugehörigen vocabeln vorher gründlich und gewissenhaft auswendig gelernt hat, im stande ist, auch ohne vorhergegangene präparation jeden satz geläufig und richtig zu übersetzen, so werden wir nicht umhin können, das buch in übereinstimmung mit dem referat der verhandlungen der directorenconferenz der provinz Posen 1885: 'beurteilende übersicht über die in den vier untern classen der höheren lehranstalten der provinz Posen eingeführten sprachlichen lehrmittel' als ein brauchbares zu bezeichnen. das urteil über dasselbe lautet daselbst wie folgt: 'das buch hat sich als brauchbar bewährt; die schüler benutzen es gern, da es ihnen nirgends zu viel, sondern nur das zumutet, was sie zu leisten im stande sind. die sätze sind vorsichtig ausgewählt, nicht zu schwer, dem inhalte nach mit seltenen ausnahmen angemessen, doch im ersten teile zuweilen etwas inhaltsleer.' falls dieser letzte tadelnde passus für die neueste 13e auflage von 1887 nicht mehr zutrifft[8], so besitzen wir in Weseners übungsbuch, besonders in seinem ersten teile, ein sprachliches lehrmittel für den griechischen unterricht in tertia, welches den oben an ein übungsbuch gestellten forderungen genügt, zumal der verfasser, wie er in der vorrede zur neuesten 13n auflage hervorhebt, durch die beherzigenswerten und durchaus zutreffenden bemerkungen, welche Kaegi in der vorrede zu seiner griechischen grammatik über die unzweckmäszigkeit des einübens vereinzelter unregelmäszigkeiten macht, sich veranlaszt gesehen hat,

---

[8] es musz constatiert werden, dasz uns beim gebrauch der neuesten auflage änderungen und abweichungen von frühern auflagen, die sich in den händen der schüler befinden, aufgestoszen sind, die den schlusz ziehen lassen, dasz, wie die bessernde hand des verfassers in bezug auf grammatische eigentümlichkeiten an der vervollkommnung des buches thätig gewesen ist, derselbe ebenso gewissenhaft auch diejenigen sätze durch andere ersetzt hat, die in bezug auf ihren inhalt nicht mit unrecht in frühern auflagen getadelt worden sind.

alles dahin gehörige, darunter auch die dualformen in den griechischen übungsbeispielen, auszumerzen und auch aus dem vocabular verschiedene worte zu streichen und dadurch die brauchbarkeit des buches zu erhöhen. wenn schlieszlich die anzahl der auflagen als beweis herangezogen werden darf, so musz man zugeben, dasz die griechischen übungsbücher von Wesener trotz der vielen concurrenzunternehmen, welche auf diesem gebiete aufgetaucht sind, ihren platz behaupten (vgl. W. Müller jahrb. f, phil. u. päd. 1887 s. 414). 'die vorzüge desselben', sagt W. Müller a. o. von dem zweiten teile des übungsbuchs, die wir auch für den ersten teil haben gelten lassen müssen, 'als da sind die meist gute auswahl der griechischen übungssätze, der genaue anschlusz an die gebräuchlichsten grammatiken machen es einem schwer, dasselbe mit einem andern buche dieser art zu vertauschen.' 'dies schlieszt jedoch nicht aus', wollen wir mit Müller fortfahren, 'dasz es in einigen punkten noch der verbessernden hand bedarf.'

Was nun zunächst den ersten teil betrifft, so müssen wir dem referenten von Schrimm (vgl. oben directorenverhandlungen Posen 1885) beistimmen, dasz der schüler von vorn herein zu viele vocabeln zu lernen habe. der verfasser berechnet zwar in der vorrede ganz richtig, dasz, da im ganzen nach abzug der eigennamen c. 900 vocabeln zu lernen seien, das ganze pensum bequem absolviert werden könne, wenn für jede unterrichtsstunde etwa 4—6 derselben auswendig gelernt würden. gegen diese berechnung läszt sich wohl nichts einwenden; wenn man jedoch bedenkt, dasz das vocabellernen mit dem zu übersetzenden übungsstoffe hand in hand gehen müsse, dasz dem schüler kein satz bzw. abschnitt zum übersetzen vorgelegt werden darf, in dem nicht alle vocabeln bekannt sind, so wird man finden, dasz der oben von Wesener vorgeschlagene weg, für jede stunde im durchschnitt 5 vocabeln lernen zu lassen, nach der jetzigen einrichtung des buches nicht gut ausführbar ist. das von Wesener nemlich für die einübung der declination verwertete vocabelmaterial (über 650 wörter, die in den vorbemerkungen angeführten vocabeln, die der schüler ja auch kennen musz, mitgerechnet) beansprucht, wenn man vom ersten tage ab ununterbrochen täglich die von Wesener angegebene durchschnittszahl von 5 vocabeln lernen läszt (nb. darf dabei keine griechische stunde ausfallen), eine zeit von etwa 22 wochen, also die hälfte eines ganzen schuljahres, die doch für die einübung der declination etwas zu weit bemessen sein dürfte, wenn man anders im laufe des ganzen schuljahres das für die III[b] vorgeschriebene pensum, also noch comparation der adjectiva, adverbia, zahlwörter, pronomina und die ganze conjugation der verba auf ω incl. verba liquida absolvieren will. der vocabelschatz hätte also gleichmäsziger auf die einzelnen einzuübenden abschnitte verteilt werden sollen, wenn man den schülern, was das vocabellernen angeht, gerade in den ersten wochen des griechischen unterrichts nicht etwas mehr zumuten soll, als 5 vocabeln für die stunde.

Ferner sind die vorübungen im ersten teil des Wesenerschen übungsbuches vollkommen überflüssig, ja störend, da schon die über den einzelnen stücken gesetzten fragen geeignet sind, in den köpfen der schüler die gröste verwirrung hervorzurufen: so III: 'welche von folgenden wörtern, die den accent auf der endung haben, müssen oxytona und welche können perispomena sein?' und IV: 'welchen accent können und welchen müssen folgende wörter, die sämtliche barytona sind, haben?' die in nr. V gestellte aufgabe kann erst derjenige schüler lösen, der die declination nebst ihren accentregeln kennt.

Drittens hat Wesener, treu dem oben ausgesprochenen grundsatze, dasz einzelsätze für die einübung der ersten grammatischen elemente unumgänglich notwendig sind, im ersten teile seines übungsbuches durchweg nur solche einzelsätze gegeben und erst am schlusse desselben zusammenhängende stücke, die in der neuesten auflage 8 seiten umfassen, angereiht. wir glauben nun, dasz man dem oben ausgesprochenen grundsatze durchaus nicht ungerecht wird, wenn neben den einzelsätzen zur gesamtwiederholung eines gröszern grammatischen pensums am schlusz der einzelnen abschnitte zusammenhängende stücke gegeben werden.[9] um solche zusammenhängende stücke einreihen zu können, müste natürlicherweise neben der declination auch allmählich die einübung der conjugation einhergehen, so dasz z. b. wie Albrecht Arlt (jahrb. f. phil. u. päd. 1883 s. 362 f.) den vorschlag macht, sofort nach den adjectiven auf οc, η (α), ον in Weseners übungsbuch erst praesens und imperfectum activi und medii der verba auf ω geübt und dann die 3e declination folgen müste. 'wer ferner', wie Arlt nach Dzialas' vorgange richtig bemerkt, 'dative wie φύλαξιν, γυψίν, ἐλπίcιν zu bilden versteht, dem musz sofort zugemutet werden, dasz er futura und aoriste bilde wie φυλάξω, ἔκοψα, ἤλπιcα, und zwar ohne jegliche zuhilfenahme der grammatik nur aus dem kopfe nach dem muster des vorher gelernten παιδεύω, auf dessen wichtigkeit als paradigma nicht genug hingewiesen werden kann. auf diese weise werden durch monate die regulären verba auf -ττω, -πτω, -ζω nebenher ohne langes erklären seitens des lehrers geübt.' bei diesem vorgange liesze sich dann

[8] vgl. auszer dem, was oben darüber gesagt ist, das referat von Andernach in den verhandlungen der directorenconferenz der Rheinprovinz 1884: 'zur sichern aneignung der formenlehre scheint mir mündliches und schriftliches übersetzen besonders zu diesem zwecke zurechtgemachter einzelsätze das geeignetste mittel. zusammenhängende stücke mögen mit solchen einzelsätzen abwechseln, aber auch sie dürfen etwaige nebenzwecke nicht in den vordergrund stellen, sondern müssen in erster linie speciell für die einübung der formenlehre ausgearbeitet sein. wertvolle dienste werden sie leisten, wenn sie, jedesmal hinter die übungssätze über die einzelnen in sich abgeschlossenen abschnitte des grammatischen lehrpensums gestellt, ruhepunkte zum rückblick über das durchwanderte gebiet und sorgfältig zusammengestelltes material zu eingehender repetition der vorher gelernten vocabeln und sprachgesetze bieten.'

vielleicht auch einfach der oben hervorgehobene und mit recht von vielen getadelte übelstand beseitigen, dasz die schüler in der ersten zeit nach der jetzigen einrichtung des Wesenerschen übungsbuches einen allzu groszen vorrat von vocabeln zu lernen hätten. es fallen ja, wie wir oben gesehen haben, auf die einübung der declination allein c. 650 vocabeln, also mehr als $^2/_3$ sämtlicher vocabeln, die Wesener in dem ersten teile seines übungsbuches verwertet. es liesze sich also, wenn neben der declination auch die conjugation geübt würde, zumal der vocabelschatz für die einübung der verba auf ω nach ausschlusz der verba contracta, liquida und der unregelmäszigkeiten nach Wesener im verhältnis nur gering ist (es sind ungefähr 100 verba), der ganze vocabelvorrat gleichmäsziger auf die einzelnen lectionen verteilen, ohne den schüler gleich im anfange unverhältnismäszig zu überbürden. wenn wir nun auch nicht mit Arlt gleich so weit gehen wollen, um begeistert auszurufen: 'wären die sätze bei Dzialas so einfach, das vocabelmaterial so begrenzt, wie bei Wesener, ich wollte mit diesem übungsbuch noch die groszen verba auf μι in der untertertia durchnehmen, und die schüler sollten doch die volle sicherheit erlangen, ohne über überbürdung zu klagen', so müssen wir doch zugeben, dasz bei dem oben angedeuteten lehrgange, wie ihn Dzialas in seinem übungsbuche befolgt, bei dem jedoch der verwendete vocabelschatz viel zu umfangreich ist, als dasz er von den schülern beherscht werden könnte, das Wesenersche übungsbuch an brauchbarkeit bedeutend gewinnen würde.

Wir gehen nun zum zweiten teil des Wesenerschen übungsbuches über.

Für diesen bringt WMüller (jahrb. f. phil. u. päd. 1887 s. 414 f.) besonders drei punkte zur sprache, welche er der verbessernden hand des herausgebers empfehlen möchte. zuerst scheint ihm eine vermehrung der deutschen sätze bzw. übungsstücke, sowie eine teilweise andere anordnung geboten. da sich nemlich bei längerem gebrauche die sei es mündlich sei es schriftlich übersetzten sätze trotz der strengsten controle leicht vererbten, so liesze sich diesem übelstande leicht dadurch abhelfen, dasz einmal noch einige deutsche sätze hinzugefügt würden,' wobei die verschiedenen modi mehr als bisher zu berücksichtigen wären, zum andern aber dadurch, dasz nach durchnahme eines verbums bzw. einer verbalclasse wie in neueren übungsbüchern einige zusammenhängende stücke eingeschoben würden. dasz wir diesem wunsche Müllers in bezug auf die einreihung zusammenhängender stücke besonders zum übersetzen aus dem deutschen ins griechische am schlusz der einzelnen abschnitte nur beistimmen können, läszt sich daraus bereits entnehmen, was wir darüber bezüglich des ersten teiles des Wesenerschen übungsbuches gesagt haben. auch rücksichtlich des zweiten punktes können wir mit Müller nur den wunsch äuszern, dasz bei allen sätzen berücksichtigt werden möchte, dasz sie nur sachen enthalten dürfen, welche in dem gesichtskreise des schülers liegen. es könnten daher auch im

Wesener die sätze, welche aus der ägyptischen geschichte genommen sind, durch andere ersetzt werden. wie weit der herausgeber diesem wunsche Müllers in seiner neuesten auflage dieses zweiten teiles des übungsbuches nachgekommen ist (so weit es thunlich war, hat er Müllers forderungen, wie er in der vorrede zu dieser auflage erklärt, berücksichtigt), können wir nicht constatieren, da wir diese auflage beim unterricht zu gebrauchen noch nicht gelegenheit hatten. das jedoch haben wir bei der durchsicht des buches gefunden, dasz die zusammenhängenden stücke genau dieselben geblieben sind, wie sie uns die 6e auflage bietet. nur nr. XVII ist in der 10n auflage durch ein anderes stück ersetzt worden. wenn wir nun bedenken, dasz in der obertertia gleich nach einübung der verba auf μι mit der Xenophonlectüre begonnen werden soll, die mythologischen erzählungen also zum übersetzen aus dem griechischen ins deutsche vollständig überflüssig sind; wenn wir ferner erwägen, dasz die übungen zum übersetzen aus dem deutschen ins griechische, wie wir das oben bereits betont haben, sich an die lectüre anschlieszen, im vorliegenden falle also ihren stoff und wortvorrat aus der anabasis schöpfen sollen, die Wesenerschen zusammenhängenden stücke aber meist Herodot, zum teil Arrian u. a. entlehnt sind, so müssen wir zugeben, dasz für unsere zwecke die ganze abteilung C im Wesenerschen übungsbuche überflüssig ist. da wir uns schlieszlich durchaus nicht mit Müller zu den freunden von sogenannten etymologisch geordneten vocabularen zählen können, sondern vielmehr der ansicht sind, dasz der schüler seinen wortvorrat neben und durch die lectüre erlernen müsse, so hat auch dieser teil des Wesenerschen buches, das etymologisch geordnete vocabular, für obertertia keinen praktischen wert.[10]

Nach dem oben gesagten würde also aus dem zweiten teile des Wesenerschen übungsbuches für die obertertia der erste abschnitt A. übungsbeispiele, welcher 54 seiten des buches umfaszt, zumal wenn zum übersetzen aus dem deutschen ins griechische entsprechende zusammenhängende stücke[11] teils nach durchnahme eines verbums bzw. einer verbalclasse eingeschoben, teils zur gesamtwiederholung am schlusz hinzugefügt würden, vollkommen genügen, trotzdem so

---

[10] wir müssen in dieser beziehung dem referenten von Neuwied in den verhandlungen der directorenversammlung der Rheinprovinz 1884 s. 124 beistimmen, welcher sagt, dasz von etymologisch geordneten sammlungen wenig nutzen zu erwarten ist, weil diese bei dem reichtum an bildungen, die im griechischen auf einen wortstamm zurückgehen, dem gedächtnis des schülers keine unterstützung gewähren.' in demselben sinne Mörs: 'auch fördert es den tertianer nicht, wenn er z. b. στρατιά unter στρώννυμι, δίκη unter δεικνύναι, τόξον und τέχνη unter τίκτω, ἀριθμός, ἀρετή, ἁρμωνία, ἅρμα unter ἀραρίσκω, ὄνομα und νοῦς unter γιγνώσκω findet.'

[11] natürlich im anschlusz an die anabasis, deren wortschatz sowohl der referent von Nakel als auch Posen (Marien-gymn.) für das Wesenersche übungsbuch mehr ausgebeutet wünscht (directorenconferenz Posen 1885).

das buch um die hälfte kleiner werden würde. diese einrichtung des zweiten teiles des Wesenerschen übungsbuches hätte dann noch den vorteil, dasz es sich, was ausdrücklich von dem ref. Nakel (verhandlungen der directorenconferenz Posen 1885 s. 131) als wünschenswert hingestellt wird, mit dem ersten teile leicht zu einem buche vereinigen liesze, ein vorteil, der durchaus nicht zu unterschätzen ist.

Zum schlusz möchten wir noch mit Müller in der oben angeführten recension des zweiten teiles des Wesenerschen übungsbuches auch für den ersten teil desselben den wunsch aussprechen, dasz die unter dem texte stehenden noten möglichst vermieden würden, ja vielleicht ganz wegfielen. dieses liesze sich dadurch erreichen, dasz erstens der gesamte im übungsbuche verwertete vocabelvorrat in ein besonderes, am schlusz des buches angebrachtes verzeichnis verwiesen würde. dieses könnte, wie es ja im ersten teil auch geschieht, anfangs nach den einzelnen übersetzungsstücken geordnet sein. diesem müste sich dann aber, zumal ja das übungsbuch auch zusammenhängende stücke enthalten soll, ein alphabetisch geordnetes wörterverzeichnis sämtlicher vocabeln anschlieszen.[12] zweitens müste entweder als anhang oder am anfange des buches eine kleine zusammenstellung der in dem übungsbuche zur anwendung gebrachten syntaktischen regeln gegeben werden. die noten im text würden sich dann darauf beschränken können, den schüler auf die entsprechende regel zu verweisen und ihn so zum nachdenken zu zwingen, während jetzt durch dieselben die denkträgheit befördert wird.

Sollte der herr verfasser, so wollen wir mit W. Müller unsere bemerkungen über das Wesenersche übungsbuch schlieszen, sich entschlieszen können, die angeregten punkte einer nähern erwägung zu unterziehen und die dabei ausgesprochenen wünsche zu erfüllen, namentlich die von uns angedeutete und gewünschte vereinigung der beiden teile des übungsbuches zu einem teile durchführen wollen, so dürfte dasselbe nicht unwesentlich an brauchbarkeit gewinnen und von allen freunden desselben mit um so gröszerer freude begrüszt werden.

---

[12] vgl. verhandlungen der directorenversammlung der Rheinprovinz 1884 s. 124: 'so vieles schöne sich auch über die notwendigkeit sagen läszt, dasz der schüler alles, was er gelernt habe, stets präsent haben müsse, so kann ein solches alphabetisches wörterverzeichnis praktisch doch nicht entbehrt werden.'

Braunsberg in Ostpreuszen. Chlebowski.

63.

DIE CAESARLECTÜRE AUF DEM REALGYMNASIUM.

Niemand hat in den letzten anderthalb jahrzehnten so eindringlich und treffend von der rechten art, Caesars bellum Gallicum zu lesen, gesprochen als Perthes 'zur reform' IV, bes. s. 69 ff.; und doch wird seiner berechtigten forderung, 'in den beiden jahren der tertia das ganze bellum Gallicum (natürlich als classenlectüre!) unter gleichmäsziger berücksichtigung der sprache wie des inhalts zum verständnisse des schülers zu bringen', noch kaum hier und dort an einer gelehrtenschule des deutschen vaterlandes entsprochen. von 130 schulnachrichten von gymnasien und realgymnasien über die schuljahre 1886/88, die ich daraufhin durchgesehen, melden wenigstens nur 9, nemlich 8 von gymnasien und 1 von einem realgymnasium, die erledigung des ganzen bellum Gallicum (d. h. buch I—VII), das sind 7 procent. einige wenige (4) berichterstatter können wenigstens angeben, dasz 5 oder 6 bücher in der classe und dem entsprechend 1 bzw. 2 bücher privatim gelesen worden sind. die durchschnittszahl der in zwei jahren gelesenen bücher beträgt 4, manchmal auch noch weniger, wenn zu dem noch nicht verdauten gerichte des bellum Gallicum das bellum civile oder einige bissen Curtius aufgetischt werden, oder auch ein oder das andere buch mehr, wenn das bellum Gallicum die ausschlieszliche prosalectüre der gymnasialtertien, bzw. der obertertia und untersecunda eines realgymnasiums bildet.

Was lehren diese zahlen? doch wohl laut und deutlich genug, dasz zur zeit noch den meisten lateinlehrern der gymnasien, wo sich die Caesarlectüre doch fast immer mit 4 wochenstunden angesetzt findet, die erledigung des ganzen bellum Gallicum als ein zuviel, als eine zu grosze anforderung an die kräfte der schüler erscheint; ob bei 4 wochenstunden zwei jahre hindurch, mag fraglich sein. jedenfalls aber ist es nach solchen urteilen für die lehrer des latein an realgymnasien, worauf es uns hier ankommt, mit 3 Caesarstunden in obertertia und höchstens 2 in untersecunda ein ding der unmöglichkeit, mit ihren schülern das von jenen in beinahe doppelter zeit nicht erledigte Perthessche Caesarpensum zu bewältigen.

Und doch hat der realgymnasiast, um von Perthes' andern gründen zu schweigen, die für ihn in gleicher weise wie für den gymnasiasten zutreffen, fast mehr recht und anspruch als dieser, das weltgeschichtliche ereignis, auf dem im grunde die einen groszen teil seines bildungsstoffes abgebende französische sprache und cultur beruht, die schon den Kelten der Caesarischen zeit eigentümlichen charakterzüge der heutigen Franzosen aus erster hand kennen zu lernen. somit ist es unverzeihlich, ihm nur etwa drei bücher in beliebiger reihenfolge vorzulegen, indem man etwa das eine jahr mit

dem ersten, das nächste mit dem dritten buche usw. beginnen läszt; die berichte zeigen freilich gar, dasz man ebenso gern und oft mit den letzten büchern als mit dem ersten anfängt. es gilt vielmehr, da die lehrordnung die Caesarlectüre nur für obertertia und untersecunda gestattet, das bellum Gallicum in einem auszuge zu lesen, der möglichst vollzählig die culturgeschichtlichen angaben und einige hauptsächliche kriegsereignisse enthält und zugleich, nach Fricks* art unter einem einheitlichen gesichtspunkte entworfen, den eindruck eines abgerundeten ganzen macht.

Mehrere derartige pläne, von denen sich übrigens der erste schon bewährt hat, lege ich denn hiermit den geehrten fachgenossen vor. bei ihrer zusammenstellung ist auch darauf rücksicht genommen, wie viel man nach maszgabe dessen, was in den 130 programmen als in 4, bzw. 3 oder 2 wochenstunden bewältigt erwiesen wird, von obertertianern in 3, von untersecundanern in 2 wochenstunden verlangen kann, ohne zu rücksichtsvoll und ebenso ohne zu anspruchsvoll zu sein.

I.

obertertia:

buch I 1. VI 11—20 II 1—35 V 24—58 VII 1—4. 14—31	= 103 capitel oder 51 seiten der Dinterschen textausgabe.

untersecunda:

buch I 30—54 IV 1—19 VI 35, 4—42 VI 9. 10. 21—29	= 62 capitel oder 34 seiten derselben ausgabe.

Dieser plan verschafft den obertertianern zuerst ein sich später noch manigfach ergänzendes geographisches und culturgeschichtliches bild Galliens; er führt ihnen in den kämpfen an Aisne und Sambre das packendste beispiel einer ersten unterwerfung gallischer stämme durch Caesar vor, und wie er ihnen in der zuletzt glücklich niedergeschlagenen erhebung derselben stämme ein gleich lebensvolles bild einer zwar beschränkten, aber doch schon recht bedenklichen gährung im neuunterworfenen Gallien entrollt, so zeigt er ihnen zuletzt, wie Vercingetorix, dieser Gambetta der Caesarischen kriege, die letzte allgemeine erhebung aller Kelten, den widerstand bis aufs messer entfacht. als untersecundaner lernen danach die-

* leider muste mir dieser, als ich ihn vor $1^1/_2$ jahren um seine Caesarzusammenstellung bat, mitteilen, dasz dieselbe noch fehle; auch habe ich hier nichts davon erfahren können, ob sein damals gegebenes versprechen, 'jemand zu der Caesarzusammenstellung veranlassen zu wollen', inzwischen etwa die veröffentlichung einer solchen herbeigeführt hat.

selben schüler Caesar als eine quelle ersten ranges für germanische urgeschichte kennen. sie sehen den groszen heerkönig Ariovist, den vorläufer Theodorichs d. gr., auf gallischem boden als vorkämpfer germanischer ausdehnungskraft auftreten, sie sehen dabei zwar dieses erste mal den ewigen streit um den Rhein zu gunsten der Romanen, zu gunsten der Rheingrenze entschieden, sie beobachten aber auch, wie sich trotzdem die am Rheine wohnenden Germanen noch des öfteren auf kühnen, verwegenen beutezügen hinüberwagen und wie alle unternehmungen Caesars gegen die rechtsrheinischen Germanen an deren urkraft scheitern. am schlusse steht, durch I 50—53 und IV 1—4 bereits vorbereitet, die schilderung der germanischen länder und sitten, wie diejenige der keltischen am beginn der Caesarlectüre stand.

II.

obertertia:

buch I 1—29
III 7—19
VII 1—66 } = 108 capitel oder 50 seiten text.

untersecunda:

buch IV 1—36
V 8—23
VI 9—29 } = 72 capitel oder 34 seiten text.

Dieser plan gewährt den vorteil, dasz die schüler selbst beobachten können, wie die gesamten bewohner des keltischen Gallien infolge von Caesars siegen über die Helvetier fast unbewust in den bann von Caesars allgewaltiger persönlichkeit geraten, und gleichzeitig erhalten sie einen einblick in die für ganz Gallien vorbildlichen verhältnisse bei den Aeduern. sie lernen dann den so ungemein interessanten krieg gegen die seestaaten kennen und dürfen endlich das grosze kriegsschauspiel des j. 52 selbst bis einschlieszlich des letzten 'retardierenden moments', Caesars schlappe vor Gergovia, verfolgen. im zweiten jahre aber werden sie zweimal nach Britannien und zweimal nach Germanien geführt und schlieszen so mit Caesars berühmtem, aus I 50—53 und IV 1—4 leicht noch zu ergänzendem vergleiche der keltischen und germanischen sitten.

III.

obertertia:

buch I 1. 30—54
IV 1—19
VI 1—44 } = 89 capitel oder 47 seiten text.

untersecunda:

buch VII 1—4. 14—43. 63—90 = 62 capitel oder 33 seiten text.

Dieser entwurf stellt die Caesarlectüre beider jahre unter den einen gesichtspunkt 'des auftretens der Germanen in Caesars galli-

schem kriege'. danach sieht der schüler im ersten jahre Ariovist, den germanischen gebieter Galliens, von Caesar überwunden, er beobachtet, wie trotzdem den rechtsrheinischen stämmen der mut zu neuen plünderungszügen über den Rhein nicht schwindet, wie sie vielmehr durch immer wieder versprochenen zuzug zum ausbruche neuer erhebungen in Belgien beitragen und es Caesar völlig unmöglich machen, auf dem rechten ufer erfolge zu ernten. die art, wie die Sugambrer ihren letzten beutezug nach Belgien bemänteln, leitet dann zu derjenigen stellung über, in welcher der schüler in untersecunda die Germanen auf Caesars seite kämpfen und als dessen beste hilfstruppe bei allen wichtigen wendepunkten des letzten entscheidungskampfes sich bewähren sehen.

IV.

obertertia:

buch II 1—33. III 25 f. IV 37 f.
V 26—58
VI 1—8. 9—35. 43
VIII 6—23. 45—48
} = 108 capitel od. 53 seiten text.

untersecunda:

buch III 20—26
V 8—23
VI 11—20. IV 5. VII 2—3. 21—23. 26. 47 f.
VI 10. 21—28. IV 1—3. 10. I 50—53
} = 55 capitel od. 25 seiten.

Auch bei dieser zusammenstellung bin ich von einem für beide jahre gleichen gesichtspunkte ausgegangen: 'der ersten begründung der römischen cultur in Belgien und der gleichen ansätze in der sprache und cultur Englands.' hiernach werden im ersten jahre alle kriegsereignisse auf belgischem boden während sämtlicher 8 kriegsjahre vorgeführt und dann im zweiten jahre die kämpfe mit den Inselkeltobelgern angefügt. die in Caesars beschreibung seiner zwei britannischen unternehmungen eingeflochtenen schilderungen von den sitten jener führt zu seiner schilderung von denen der Festlandskelten und diese wieder vergleichshalber zu derjenigen der germanischen sitten über.

Im übrigen wird von mir nicht verkannt, dasz man selber bei einer nach einem solchen entwurfe bestimmten Caesarauswahl von Perthes' ideal noch weit entfernt ist; die entwürfe wollen auch nur etwas bieten, was bei der voraussetzung, dasz die durch die lehrordnung gegebene beschränkung der Caesarlectüre auf obertertia und untersecunda der realgymnasien gewahrt bleiben musz, dem ziele der Caesarlectüre wenigstens etwas näher kommt, als das übliche beliebige herausgreifen von zwei oder drei büchern.

Ganz anders wird die sache, wenn wir einmal fragen, ob nicht, und zwar nur zum nutzen des ganzen, die Caesarlectüre an realgymnasien auf drei jahre ausgedehnt werden könnte. ich meine natürlich nicht nach oben hin; denn in obersecunda schlieszt sich die durch die lehrordnung anbefohlene Sallustlectüre zu trefflich an die in untersecunda eben beendigte römische geschichte an, als dasz hier eine änderung rätlich erscheinen könnte. aber durch ein heruntergreifen Caesars nach untertertia würde lediglich der leidige Nepos in das dunkle nichts versinken, welches ihm ob seiner sachlichen wie sprachlichen schnitzer, ob seiner dem schüler so oft das verständnis erschwerenden abgerissenheit und sprunghaftigkeit vom standpunkte des schulmannes als ihm allein gebührend zugesprochen werden musz. von der sachlichen seite kann gegen diese herabrückung des anfangs der Caesarlectüre schon deshalb nichts eingewendet werden, weil die geistige reife bei untertertianern des realgymnasiums nicht geringer ist als bei den gleichstufigen gymnasiasten. aber auch von der sprachlichen müssen alle bedenken vor der einfachen erwägung schwinden, dasz die schwierigkeit, die schüler sich in Caesar einlesen zu lehren, nicht gröszer sein kann, als die, dasselbe für Nepos ihnen beizubringen.

Bei solcher ausdehnung der Caesarlectüre läszt sich jedenfalls ganz etwas anderes erreichen als in zwei jahren. und ein realgymnasium, die 'musterschule' in Frankfurt a. M., wird denn auch trotz jener 8 gymnasien in seiner untertertia, obertertia und untersecunda mit b. G. I—VII, d. h. mit 180 druckseiten der Dinterschen ausgabe vollständig fertig. doch bleiben die anforderungen an die schüler auch da noch grosze, und es folgt deshalb noch ein plan, dessen befolgung bei der Caesarlectüre von untertertia bis untersecunda dem schüler nur die durcharbeitung von 138 solcher druckseiten zumutet, anderseits aber auch nicht ein einziges wichtiges ereignis zu überschlagen zwingt. denn es bleiben danach nur die berichte über Caesars beide unternehmungen gegen Britannien, die mit seinen übrigen zügen nur in losestem zusammenhang stehen, und die über einige nebensächliche streifzüge weg; das übrige würde sich aber wie folgt auf drei jahre verteilen.

untertertia:

buch I—II 15, 2: krieg gegen die Helvetier und gegen Ariovist im j. 58, kämpfe an der Aisne und ihre folgen: 57.

obertertia:

buch II 15, 3 bis zu ende: Nervierschlacht und ihre folgen: 57.
III 7—16: krieg gegen die seestaaten, bes. die Veneter: 56.
IV 1—20: zurücktreibung der in Belgien einbrechenden Usipeter und Tencterer und Caesars erster Rheinübergang: 55.
V 24—58: empörung der Belger: 54.
VI 1—10. 29—44: unterbindung geplanter neuer erhebungen und bes. rachezug gegen die Eburonen: 53.

untersecunda:

buch VII 1—4. 14—53. 63—90: die katastrophe des j. 52.
VI 11—28: vergleich der keltischen und germanischen sitten.

Es würde dann jede classe immer noch zu thun haben, untertertia mit ihren 40 seiten, da sie erst lernen musz, einen schriftsteller zu lesen, obertertia mit 55 seiten, da sie den meisten stoff bewältigen musz (unter umständen könnte man sogar II 1—15 noch herübernehmen), und untersecunda, da ihr für 45 seiten nur zwei wochenstunden zu gebote stehen.

Vielleicht hat es nur einer solchen anregung bedurft, um auch die verehrten fachgenossen zu einem ähnlichen eintreten für Caesar zu bewegen, und zwar nicht nur theoretisch in diesen oder ähnlichen blättern, sondern praktisch am zuständigen höheren orte. dann wäre sicher der leidige Nepos bald ausgemerzt und dem für das realgymnasium wie einzig geschaffenen Caesar eine gebührende stellung gewonnen.

Zittau. Theodor Matthias.

64.

DAS TRAGISCHE.*

Max Nordau sagt in seinen 'paradoxen' (Leipzig 1885) s. 264 ff. von der dichtung unter anderm folgendes: 'roman und theater haben in ihrer höheren form doch dieselbe richtung wie die zeitung. sie beschäftigen sich blosz mit der ausnahme und dem krankhaften. der belletristische schund erzählt roh äuszerliche vorgänge von ungewöhnlichem charakter, also abenteuer, unerhörte zufälle und verbrechen; die anspruchsvollere litteratur schildert auszergewöhnliche menschen und seelenzustände ungewohnter art usw.' Max Nordau will nur das allgemein menschliche, überall vorkommende in der dichtung dargestellt wissen und spricht selbst 'Hermann und Dorothea' diesen charakter ab, 'weil es nur ganz selten vorkomme, dasz eine gemeinde mit kind und kegel landfahrend umherirre, und auf diese weise ein jüngling seine braut erwerbe usw.' noch absprechender und bitterer ist folgender ergusz: 'alle die wesen, die sich im roman und auf der bühne umhertummeln, sind leute aus dem monde, jahrmarktssehenswürdigkeiten mit einem horn auf der stirne, bärtige weiber, zauberer, riesen und zwerge, sie schleppen ein curioses schicksal mit sich, das wert ist, den gaffern um 10 pfennige eintrittsgeld gezeigt zu werden usw.' 'die gewöhnliche, stille menschheit, die

---

* vgl. Bettingen: das wesen des tragischen. progr. d. gymnasiums zu Crefeld, ostern 1888.

nicht besonders gut und nicht besonders schlecht ist, die sich redlich nährt und mit einem testamente stirbt, wenn sie etwas zu hinterlassen hat, und deren fröhliches gewimmel auf der breiten erde die sonne bescheint, diese menschheit ist es nicht, welche die dichtung wiederspiegelt.' so weit Nordau. teils um ihn zu widerlegen, teils um den in diesen äuszerungen vielleicht ihm unbewusten kern der wahrheit heraus zu schälen, dasz überhaupt die ausnahme vielfach gegenstand poetischer darstellung ist, habe ich über das wesen des tragischen nachgedacht und glaube endgültig dasselbe erkannt zu haben. ich musz gestehen, dasz noch heutzutage so viel unklarheit über diesen gegenstand herscht, liegt auch vielfach daran, dasz man zu sehr mit philosophischer speculation und voreingenommenheit an die sache herantritt und sich zu wenig auf den naiven standpunkt derer versetzt, die in den ersten zeiten aufblühenden culturlebens bei den einzelnen völkern aus einem natürlichen, innern triebe heraus sich veranlaszt sahen, auszergewöhnliche begebenheiten im socialen, politischen und religiösen leben dem an der nachahmung und mimischer darstellung sich so sehr erfreuenden, schaulustigen volke scenisch darzustellen, ohne sich bestimmter und wissenschaftlich erkannter kunstregeln bewust zu sein. auch ich behaupte, dasz z. b. in der tragödie lediglich und ausnahmslos die ausnahme behandelt wird; dasz aber die tragödie gar keine krankhaften ausnahmen behandelt, wie Nordau annimmt, werden die folgenden ausführungen lehren. dasjenige, was dem gewöhnlichen verlaufe menschlicher handlungen, der gewöhnlichen, täglichen, allzeit beobachteten lebenserfahrung und dem beim beginne einer handlung mit wahrscheinlichkeit anzunehmenden ausgange in das diametrale gegenteil, in den von allen möglichen fällen am wenigsten erwarteten umschlägt und einen unerwarteten, ernsten, traurigen verlauf nimmt, und zwar infolge unerbittlicher, innerer notwendigkeit, deren consequenzen, anfänglich nicht erkennbar und verborgen, urplötzlich mit furchtbarer gewalt die dinge verändern und ins gegenteil umschlagen lassen, das ist nach meiner ansicht von den menschen als besonders auffällig für geeignet gehalten worden, als gegenstand mimischer darstellung dem volke mitgeteilt zu werden. man nannte solche begebenheiten deshalb, weil sie für die von den Griechen τραγῳδία genannte scenische darstellung passten, tragisch. ein tragischer tod ist also derjenige, welcher unter verhältnissen erfolgt, die das diametrale gegenteil, also ein vom glücke reich gesegnetes leben erwarten lieszen, und zwar nicht durch einen rein äuszerlichen zufall, sondern nach innerer zwingender notwendigkeit, die man aber erst erkennt, nachdem die katastrophe erfolgt ist. ich will der deutlichkeit halber meine ansicht an beispielen erläutern, und ich greife mit absicht an erster stelle einen stoff heraus, der zwar nur in epischer, kunstloser weise behandelt ist, aber nicht minder tragisches gepräge an sich trägt und aus den ersten zeiten deutscher litteratur herrührt, wo gewis nur aus einem dunkeln triebe heraus naiv gedichtet wurde, ich meine das Hildebrandslied. Hilde-

brand entfloh vor Odoaker und liesz einen kleinen knaben nebst dessen mutter hilflos zurück. der knabe wächst zum manne, zum tapfern helden heran und heiszt Hadubrant. als alter, weitgereister held sucht Hildebrand nach jahrzehnten, voll sehnsucht nach weib und kind seine heimat auf. er ist endlich angekommen, ja sogar erkennt er in einem sich ihm nahenden helden seinen sohn wieder. welche innige freude des wiedersehens erwartet da jedermann, mit welcher inbrunst werden sich sohn und vater in die arme fliegen, wie manche jahre bittern harms und brennender sehnsucht werden da in der einen stunde des wiedersehens vergessen sein! aber es kommt nicht so, nein, das gerade gegenteil geschieht. der sohn erkennt den vater als solchen nicht an, er stellt sich ihn ganz anders vor, er kommt mit ihm in streit und fordert ihn zum zweikampf heraus, er nennt ihn einen listigen alten Hunnen. wie sehr widerspricht dies allen unseren begriffen von der liebe zwischen kindern und eltern! mit blutendem herzen musz nun der vater den zweikampf annehmen, wuchtig sausen die schwerthiebe, aller wahrscheinlichkeit nach siegt der kampferfahrene vater über den sohn und steht an dessen leiche, wenn auch der schlusz des gedichtes nicht vorhanden ist. was ist nun das tragische an der geschichte, weshalb glaubte sie der dichter poetisch darstellen und aller welt mitteilen zu müssen? lediglich das ungewöhnliche, die ausnahme in der begebenheit. das erhabenste, natürlichste gebot ist die liebe der eltern zu ihren kindern und umgekehrt, die sehnsucht getrennter liebender nach vereinigung. im Hildebrandsliede tritt aber das gerade gegenteil ein, der sohn fordert, statt sich des wiedersehens zu freuen, seinen vater zum zweikampf heraus und zwar nicht aus sittlicher verworfenheit, sondern infolge des verhängnisvollen und so sehr entschuldbaren irrtums, dasz er sich seinen vater viel heldenhafter und groszartiger vorstellt. der vater kämpft mit dem sohne, aber nicht aus schlechtigkeit, sondern in unerbittlicher consequenz des ersten irrtums des sohnes. der tag des schönsten glückes, der vereinigung von vater und sohn nach langen jahren der trennung wird für diese beiden menschen ein tag tiefster trauer und betrübnis. eine solche ausnahme im geschicke der menschen wurde poetisch verherlicht und der mit- und nachwelt aufbewahrt. ein ganz natürlicher zug; denn das alltägliche, allen bekannte noch besonders hervorzuheben, kann doch niemand einfallen. wie kann Nordau hier etwas krankhaftes constatieren!

Als weiteres beispiel greife ich Lessings 'Emilia Galotti' heraus, weil gerade in der erklärung dieser tragödie bis auf die heutige zeit die gröbsten versehen und irrtümer mit untergelaufen sind. Emilia Galotti, aus wenig glänzenden verhältnissen hervorgegangen, verlobt sich mit dem reichen grafen Appiani und soll sich gerade an dem tage, an dem sich die handlung des stückes abspielt, mit ihm vermählen. der höhepunkt menschlichen glückes ist also für sie und ihre eltern gekommen, jedermann erwartet nur höchstes glück, eine fülle

des segens für sie und ihre angehörigen, zumal auch für ihren ritterlichen bräutigam. aber es soll nicht so kommen. der schönste tag, des lebens schönste feier für alle andern erdgeborenen wird für sie und ihren bräutigam ein tag des höchsten jammers, des schrecklichsten verderbens. der bräutigam fällt der intrigue des prinzen von Guastalla zum opfer, Emilia gelangt in die hände des prinzen, sie fürchtet, den galanten einflüsterungen desselben keinen innern widerstand leisten und als maitresse desselben einem schmachvollen schicksale entgegengehen zu müssen, wird aber durch den dolch ihres vaters vor diesem schicksale bewahrt. Emilia schwimmt in ihrem blute, Appiani ist ermordet, und die eltern stehen in furchtbarer trauer an den leichen der beiden, und das alles an dem tage, der für jeden sterblichen ein schwindelndes glück, die höchste irdische lust birgt; so nahe waren sie dem glücke der götter, und da werden sie in einen abgrund des verderbens hinabgestoszen, und nicht etwa aus moralischer schuld, sondern weil Emilia das unglück hatte, wunderbar schön und reizend zu sein und dem lüsternen prinzen zu gefallen, ja auch ihrerseits seinen galanten redensarten und einflüsterungen nicht ganz interesselos und feindselig gegenüber zu stehn, wodurch, ihr natürlich unbewust, der prinz erst recht zu der unseligen that ermutigt wurde. wie thöricht also, hier von einer moralischen schuld Emilias reden zu wollen, von einer gedankensünde, und was man alles vorgebracht hat, um den mord als eine moralische notwendigkeit zu motivieren. dasz Emilia schön ist und an dem jungen, artigen prinzen gefallen findet, wobei natürlich ihre liebe zu Appiani nicht beeinträchtigt wird, diese an und für sich so unschuldigen thatsachen, denen sie selbst gar keine wichtigkeit beimiszt und beimessen kann, diese werden für sie die veranlassung des grösten, schrecklichsten unglücks. sie trägt also, im objectivsten, weitesten sinne die schuld an ihrem unglück, aber es ist dies keine moralische, sühne heischende schuld, sondern wir nennen diese schuld und ursache ihres unglücks, weil sie innerlich daran unbeteiligt ist und kein bewustsein hatte von der tragweite ihrer an sich unschuldigen handlungsweise eine tragische schuld, die in der tragödie nur eine untergeordnete rolle spielt, während die erklärer eine moralische schuld und deren sühne zum mittelpunkt der trogödie machen. die ursache dieses noch so viel verbreiteten irrtums ist die doppelsinnige übersetzung des wortes ἁμαρτία bei Arist. poet. 13, 4 durch das wort 'schuld', welches sowohl objectiv als veranlassung und ursache als auch subjectiv als moralische verschuldung aufgefaszt werden kann. weil man nun Arist. unbedingt als autorität ansah, so spielte bis jetzt die tragische schuld eine hauptrolle und wurde verkehrt aufgefaszt. an der betreffenden stelle kann überhaupt ἁμαρτία nur 'irrtum' heiszen mit rücksicht auf die als beispiele hinzugefügten stücke Oedipus und Thyestes. denn beide helden finden ohne entsprechende moralische verschuldung nur durch einen verhängnisvollen irrtum ihren untergang. eine ursache und veran-

lassung des unglücks, die im charakter der tragischen person begründet ist, musz natürlich in jeder tragödie vorhanden sein, aber nicht als sittliche, sondern nur logische, vernunftgemäsze begründung ausnahmsweise groszen, materiellen und seelischen leides, dessen darstellung in der tragödie hauptsache ist.

So ist bei der jungfrau von Orleans ihre plötzlich mit elementarer macht hervorbrechende liebe zu Lionel, dem feinde ihres vaterlandes die veranlassung zu dem unglück, das über die jungfrau hereinbricht, aber eine moralische notwendigkeit ist dieses unglück nicht. freilich hat sie das gelübde gegeben, jeder irdischen liebe zu entsagen, jedoch begeht sie den irrtum, etwas zu versprechen, dessen tragweite sie nicht kennt, weil ihr die macht der liebe völlig unbekannt ist. der elementaren macht derselben unterliegt sie einen augenblick, aber dieser unselige augenblick und ihr ahnungslos gemachtes gelübde läszt eine kette grösten leides über sie hereinbrechen, welches sie nicht verdient hat. dieselbe beobachtung können wir in allen tragödien machen, dasz durch einen unschuldigen, aber im charakter der tragischen person gelegenen verzeihlichen irrtum, irgend ein versehen oder eine voreiligkeit das unabsehbarste unglück heraufbeschworen wird. in der braut von Messina versäumt es Beatrice in ihrer innern bestürzung, die liebesbeteuerungen Don Cesars abzuweisen, ohne zu wollen erweckt sie in ihm die meinung, er werde von ihr wiedergeliebt, und daraus erwächst nun all das unglück an demselben tage, der für ganz Messina und das fürstliche haus unendlichen jubel bringen sollte, wo die versöhnten brüder der glücklichen mutter ihre braut bringen und ihre verschollene schwester wiedersehen sollten. denn gerade das gegenteil geschieht. Don Manuel sinkt, von des bruders schwert durchbohrt dahin, Don Cesar tötet sich selbst in furchtbarer verzweiflung, und Isabelle mit Beatrice stehen voll trauer an den leichen, und an allem ist schuld Beatrice. aber ihre schuld wird dadurch, dasz sie nur unwissentlich alles dies veranlaszte, ohne moralisch schlecht zu sein, zur tragischen schuld. eine moralische notwendigkeit ist auch hier das unglück nicht. Don Cesar sticht den bruder, mit dem er eben noch in zärtlichster weise die versöhnung gefeiert, nieder, aber nicht aus sittlicher verworfenheit, sondern aus gerechtem zorne, der freilich durch einen irrtum hervorgerufen ist. beide brüder wollen die mutter mit ihrer schönen braut überraschen, aber gerade in dem heimlichthun merken sie nicht, dasz sie beide dieselbe und zwar ihre schwester zur braut gemacht, der höchste frevel, welcher möglich ist, und doch sind beide die edelsten, aller schlechtigkeit abgewandte naturen; die mutter will durch kluge maszregeln dem schicksal entfliehen und beschleunigt gerade dadurch das verderben. menschliche unvollkommenheit, menschliches elend wird daher vorzugsweise in der tragödie dargestellt und dadurch, dasz als veranlassung desselben unscheinbare ursachen, unschuldige handlungen der menschen nachgewiesen werden, läszt der dichter den tragischen personen, die leicht verurteilt werden könnten,

poetische gerechtigkeit angedeihen, der dichter nimmt partei für die tragischen helden, nicht gegen sie.

Welche schuld soll denn Oedipus auf sich geladen haben, dasz er so furchtbar bestraft wurde? wenn er nur ein verworfenes subject gewesen wäre, das seinen vater gemordet und seine mutter geheiratet und dafür die entsprechende züchtigung erlangt hätte, wäre da jemals ein dichter versucht gewesen, diesen, wenn auch nicht allzuhäufigen aber doch nicht so sehr als ausnahme dastehenden fall auf die bühne zu bringen, wenn sich schuld und sühne genau entsprochen hätte? gewis nicht. es ist der unerhörte fall, dasz jemand furchtbarem verderben entrinnen wollte und gerade dadurch hineinrannte, dasz ein könig einen verbrecher unbedingt ausfindig machen wollte und sich selbst als denselben erkannte, dasz er grosze verbrechen begangen und doch keinen innern anteil, keine moralische schuld daran hatte. und der anlasz zu diesem ganzen unglück, die ἁμαρτία? es ist nur der verhängnisvolle irrtum in der auffassung des orakelspruchs, der den Oedipus vor dem bevorstehenden verhängnis warnte, weshalb dieser nicht zu seinem vermeintlichen vater in Corinth zurückkehrte, um kein verbrechen zu begehen, sondern nach Theben seine schritte lenkte, wo er erst recht ins unglück rannte. kann man hier von einer persönlichen, moralischen schuld reden, die viele hineininterpretieren möchten? nein, der gegenstand des stückes ist eben eine solche ausnahme, wie man sie sich kaum gröszer im ganzen gebiete der sittlichkeit denken kann, weshalb die letzte, entfernteste ursache, weil überhaupt mit moralischen gründen unerklärlich, dem schicksale zugeschrieben wird, gerade so wie die jungfrau von Orleans ihrer christlichen anschauung gemäsz in dem verhängnisvollen leide nur eine schickung des himmels erkennt, eine prüfung, wodurch sie selbst ihre persönliche schuldlosigkeit ausspricht.

Dasz mancher held trotz der höchsten und besten porsönlichen eigenschaften doch ein unerwartetes und seinen verdiensten nicht entsprechendes ende findet, das sieht man so recht an Ruedeger von Bechelaren im Nibelungenliede, dessen ende ja vielfach den anstosz zu dramatischer bearbeitung gegeben hat. als abgesandter Etzels wirbt er für seinen herrn um Kriemhildens hand, diese wird unter der bedingung zugestanden, dasz Ruedeger schwört, an allen feinden Kriemhildens rache zu nehmen (strophe 1279, Lachmann). warum sollte dies Ruedeger nicht thun? er war seines herrn getreuer diener und für ihn und sein weib zu allen diensten bereit, von einer so fürchterlichen rache, wie sie Kriemhilde später nahm, konnte er nicht die entfernteste ahnung haben, nicht die leiseste möglichkeit annehmen. Ruedeger schlieszt innige freundschaft mit den helden des burgundischen hofes, und als dieselben später auf ihrer fahrt nach dem Hunnenlande bei ihm einkehrten, wurde sogar könig Gunthers bruder Giselher sein schwiegersohn, der bräutigam seiner tochter. da naht Kriemhildens furchtbare rache. alle Burgunden sollen einen schrecklichen tod finden; ein vernichtungskampf zwischen Hunnen

und Burgunden entsteht. auch Ruedeger wird von Kriemhilde an seinen eid gemahnt, er musz sich zum kampfe entschlieszen gegen seine freunde, gegen seinen eidam, denen er doch nach gewöhnlichem weltlauf eher geholfen hätte und findet so den tod durch seine besten freunde, er beraubt seine tochter ihres geliebten und ihres vaters. der tragische charakter des todes beruht also in dem ganz ungewöhnlichen vorgange, dasz ein freund gegen seine freunde, seine blutsverwandten kämpft und kämpfen musz unter dem unerbittlichen zwange der selbst übernommenen pflicht, deren consequenzen er vordem nicht ahnen konnte. die ἁμαρτία liegt in dem ahnungslos abgegebenen schwur, eine recht unglückliche veranlassung, aber doch nichts weniger als eine sittliche verschuldung.

Ein ähnliches tragisches geschick erleidet Max Piccolomini in Schillers 'Wallenstein' und Wallenstein selbst. Max ist von jugend an gewöhnt, in Wallenstein den stern seines lebens zu erblicken, an seiner grösze mit unendlicher bewunderung und ehrfurcht heraufzublicken und ihm blindlings zu folgen. das verhältnis wird noch inniger durch die liebe der tochter W.s Thekla zu Max; und jeder erwartet nach gewöhnlicher menschlicher annahme, dasz Max auch weiterhin sogar auf verräterische bahn seinem verehrten feldherrn folgen und dafür seine tochter heimführen werde. aber das ganz unerwartete geschieht. Max ist gezwungen, so sehr auch sein ganzes herz sich dagegen sträubt, von Wallenstein zu lassen in dem augenblicke, wo der schönste traum seines lebens verwirklicht scheint, ja sogar gegen ihn die waffen zu ergreifen und auf die geliebte zu verzichten. er fällt im kampfe, und er, der hochstrebende, ideale, blühende und aller erwartungen aufs höchste spannende junge mann wird ein opfer der pflicht im kampfe mit dem herzen. das ist etwas dem gewohnten gange menschlicher verhältnisse diametral entgegengesetztes, eine ausnahme, aber keine krankhafte ausnahme, auch keine nur dem zufall zuzuschreibende, einem gaffenden jahrmarktspublicum behagende absonderlichkeit, sondern eine auf innerer notwendigkeit und höheren gesetzen beruhende ausnahme vom gewohnten gange der dinge. wenn Wallenstein selbst gerade in dem augenblicke vom schicksal erreicht wird, wo er die frucht seines ganzen lebens zu pflücken meint, so ist dieser fall deshalb so tragisch, weil er eine ausnahme, etwas ganz unerwartetes ist in dem verlaufe der dinge, dasz der mächtigste mann, der feinste diplomat, der erhabenste, groszartigste, von allen mit unbedingter ehrfurcht betrachtete charakter auf dem gipfel seiner macht, am ziele seiner wünsche plötzlich ins verderben stürzt nicht etwa aus moralischer schuld, weil er an dem allgemeinen sittengesetze gefrevelt (er hat ja keinen verrat geübt, sondern nur mit dem gedanken gespielt), sondern infolge eines verhängnisvollen irrtums, des glaubens an die gestirne, die ihm in Octavio Piccolomini einen unbedingten freund zeigten, dem er ein abergläubisches vertrauen schenkte, während er ein gemeiner verräter und intrigant war. es klingt,

oberflächlich angesehen, ganz hübsch, wenn manche erklärer und verfasser von aufsatzthemata usw. von der strafe reden, der Wallenstein für die von ihm verletzte sittliche weltordnung verfallen sei, aber diese erklärung ist eine rein oberflächliche, das wesen des tragischen absolut verkennende. wäre Wallensteins tod so zu erklären, dann wäre der dichtung alles tragische genommen, dann brauchte Schiller nur Wallenstein den verrat begehen und dafür den tod finden zu lassen, aber wozu denn das stück 'die Piccolomini', wofür die gestirne und die figur des Octavio? das tragische an dem falle Wallensteins ist lediglich die ausnahme, dasz der mächtigste, groszartigste mann seines jahrhunderts auf dem höchsten gipfel seiner macht ins verderben stürzt und zwar nicht vorwiegend aus moralischer schuld, sondern infolge eines verhängnisvollen irrtums, der aber dem charakter des mannes entsprach. so ist es mit Caesar in Skakespeares Julius Caesar und Brutus, so mit Siegfried in den Nibelungen, der durch sein eignes weib, das ihn abgöttisch liebt, trotz seiner kraft und unbesieglichkeit ins unglück gestoszen wird, ohne dasz wir eine entsprechende moralische schuld Kriemhildens oder Siegfrieds annehmen könnten und dürften. Max Piccolomini kommt durch seine irrtümliche beurteilung des charakters Wallensteins, Wallenstein selbst durch seinen verzeihlichen glauben an die gestirne, Siegfried durch die mitteilung an Kriemhilde ins unglück, dasz er, nicht Gunther die Brunhilde bezwungen, ein furchtbares unglück, das ihrem fehler nicht entspricht. Goetz ist in dem für ihn ja berechtigten wahn, für die höchsten ideale edlen rittertums zu kämpfen, er weisz nicht und kann nicht begreifen, dasz die zeit derselben vorüber ist, und so fällt er in dem kampf gegen die neue zeit und geht mit familie, mit hab und gut zu grunde, ein schicksal, das er nicht verdient hat, und weshalb eben sein fall tragisch ist, um so tragischer, je stärker und unbeugsamer er gekämpft. Maria Stuart irrt sich in Lester, vertraut ihm, hofft rettung und beschleunigt gerade dadurch ihren tod. das ist ihre tragische schuld, die übrigen von ihr begangenen wirklich moralischen frevel liegen auszerhalb des stückes und sollen nicht als veranlassung ihres unglücks angesehen werden.

In den bisherigen ausführungen sind wir also auf zwei bedingungen gestoszen, unter denen eine handlung sich tragisch gestaltet, überhaupt tragisch wird 1) das schicksal des helden musz in das gerade gegenteil dessen, was man unter gewöhnlichen verhältnissen und umständen den bedingungen der beginnenden handlung gemäsz zu erwarten glaubte, umschlagen und zwar aus dem bessern ins schlimmere, aus glück ins unglück. 2) dieser umschlag darf nicht allein durch einen bloszen äuszern zufall erfolgen, sondern musz seine letzte ursache in der handlung selbst und den charakteren haben, er musz von einer, wenn auch nicht gleich offen erkennbaren und erkannten, so doch immerhin vorhandenen inneren notwendigkeit bedingt sein. diese notwendigkeit ist keine moralische motivierung,

sondern eine vernunftgemäsze erklärung des groszen unglücks, das eine ganz unscheinbare ursache hat. diese ursache, die man tragische schuld nennen kann, wenn auch diese bezeichnung misverständnisse nicht ausschlieszt, gehört nicht zur hauptsache der tragödie, sondern ist nebensache. die darstellung höchsten materiellen und seelischen leids ist hauptsache in der tragödie. in den ältesten zeiten wurde sie zur herbstzeit aufgeführt. der herbst erfüllt den menschen mit trauer und wehmut beim anblicke des hinsterbens der prangenden natur durch den nun folgenden erstarrenden winter. das verderben des gerade besonders hervorragenden menschen in seinem höchsten glanze, seinen jähen fall, stellt in erschütternder weise die tragödie dar, sie zeigt, dasz der mensch auf dem gipfel inneren und äuszeren glückes, im vollbesitze aller höchsten und schätzbaren güter, auch plötzlich durch unscheinbaren anlasz straucheln und in das höchste unglück stürzen kann, dasz gesundheit, stärke, macht, unbesieglichkeit, klugheit, kurz alle inneren und äuszeren vorzüge immer noch nicht hinreichend sind, den menschen gegen alles unglück zu feien 'dasz nichts besteht, dasz alles irdische verhallt'.

Also die künstlerische darstellung der kehrseite des lebens in der furchtbarsten, nur ausnahmsweise vorkommenden gestalt ist zweck der tragödie. die nächste wirkung ist rein ästhetischer art; durch die tragödie werden alle seiten menschlichen gefühlslebens in wohlthätige schwingung versetzt von der herbsten, tiefsten erschütterung bis zu hinschmelzender rührung und aufjubelnder freude. gleichzeitig mit dem stücke laufen natürlich die erregten gefühle, wie es bei jedem liede, gedicht, musikstück der fall zu sein pflegt, wieder ab. so verstehe ich mit Überweg die κάθαρcιc τῶν τοιούτων παθημάτων bei Aristoteles. eine fernere wirkung ist die veredlung des fühlens und denkens der ganzen menschheit. wenn der fühllose mensch schnell mit seinem harten urteil bei der hand ist, wenn er sich freut über das unglück anderer, zumal höher stehender, so lernt er hier ein milderes urteil, der hohe und mächtige aber lernt demut und bescheidenheit. so werden also eine menge von gegenständen ausgeglichen, die menschheit wird innerlich besser und edler, so verstehen wir, dasz die griechische tragödie die religiösen feste verherlichte, so begreifen wir, wie sehr Nordau, wenn er auch nur ein vielleicht nicht ernst gemeintes paradoxon hat aufstellen wollen, von dem richtigen verständnis der kunst entfernt ist.

Crefeld. F. Bettingen.

65.

TIROCINIUM POETICUM. ERSTES LESEBUCH AUS LATEINISCHEN DICHTERN. ZUSAMMENGESTELLT UND MIT ERLÄUTERUNGEN VERSEHEN VON DR. JOHANNES SIEBELIS, PROFESSOR AM GYMNASIUM ZU HILDBURGHAUSEN. IN ACHTER BIS VIERZEHNTER AUFLAGE BESORGT VON DR. RICHARD HABENICHT, PROFESSOR AM GYMNASIUM ZU PLAUEN. FÜNFZEHNTE AUFLAGE BESORGT VON DR. FRIEDRICH POLLE, PROFESSOR AM VITZTHUMSCHEN GYMNASIUM ZU DRESDEN. Leipzig 1887. B. G. Teubner. 91 s. 8.

Nach dem tode des verdienstvollen ersten herausgebers dieses buches, J. Siebelis, hatte hr. prof. Habenicht in Plauen die besorgung der weiteren auflagen (8—14) übernommen, und als dieser im jahre 1886 die bearbeitung der auflagen, die sich ferner nötig machen würden, abgelehnt hatte, ist hr. prof. Polle an seine stelle getreten. es kann nur freudig begrüszt werden, dasz der letztere, der als trefflicher Ovidkenner und Ovidherausgeber bekannt ist, sich dazu bereit erklärt hat. derselbe sagt selbst im vorwort, dasz er zu durchgreifenden veränderungen keine veranlassung gehabt und nur hier und da verbesserungen im texte vorgenommen habe. darüber werden genauere angaben gemacht. die gute lateinische orthographie ist streng durchgeführt. im folgenden mögen einige bemerkungen platz finden.

I 1, 8: sibimet, verstärktes sibi, kann wegfallen, da der schüler auf dieser stufe entweder dies weisz, oder der lehrer ihn darüber belehrt. I 1, 48: contulerim, conj. perf. (potent.) entsprechend dem griech. optat. mit ἄν, hier scheinen die letztern worte überflüssig zu sein, da der quartaner (wenigstens auf den meisten deutschen gymnasien) noch nicht griechisch lernt und demgemäsz nicht versteht, was optativ und was die partikel ἄν bedeutet. in der achten aufl. findet sich auch dieser zusatz nicht. I 2, 11: puppis, der teil für das ganze (synekdoche). der beigesetzte griech. ausdruck ist für den schüler unnötig. I 4, 21 wird über den plural pectora bei dichtern gesprochen, hier wäre ganz einfach nur auf die anmerkung zu I 3, 5 (limina) und zu I 3, 22 (somni) zu verweisen gewesen. später hat der verf. es auch so gethan. II 12, 9 ist der ausdruck 'epicoenum' dem schüler unverständlich und gänzlich unnötig, ebenso kann in wegfall kommen I 12, 13: syncope; II 12, 24: systole; II 13, 9 und II 29, 16: asyndeton; II 15, 22: collectivum. ähnlich verhält es sich mit synizesis (II 2, 10. II 3, 6. II 30, 22). die schüler vergessen auf dieser stufe solche ausdrücke regelmäszig wieder, auch wenn sie der lehrer noch besonders erklärt. ref. meint, dasz solche der griech. sprache entlehnte ausdrücke nur in ausgaben für schüler oberer classen gehören. dahin ist auch zu rechnen II 28, 2: tmesis; II 30, 8: anastrophe; III 1, 1: anaphora (ebenso III 5, 7. III 13, 9. III 33, 23); III 8, 9: apostrophe; III 9, 8: etymologien. dieses wort ist in der achten und zehnten aufl. nicht gebraucht. warum nicht wortablei-

tungen? überhaupt ist der ganze zusatz: 'Ovid ergeht sich manchmal in falschen etymologien' überflüssig. ref. ist aufgefallen, dasz an mehreren stellen das part. fut. übersetzt worden ist z. b. I 3, 5: peccaturo: 'wenn du im begriff bist zu sündigen.' II 30, 26: die particip. fut. löse durch 'um zu' auf. III 10, 43: periturus 'zu sterben bereit'. wenn der schüler eine geeignete übersetzung nicht zu finden vermag, so kann der lehrer in passender weise nachhelfen. das blosze ablesen hilft dem schüler gar nichts. III 14, 9: sitim colligere 'durst kriegen'. das wort 'kriegen' ist wohl nur durch ein versehen gesetzt worden; in der achten und zehnten aufl. steht 'bekommen', ebenso Schaubach im wörterbuch zu Siebelis' Tirocinium poeticum. III 15, 14: vidisse nega, wozu der verf. bemerkt, dasz nach griech. weise das subject (te) ausgelassen sei. die worte 'nach griech. weise' konnten füglich wegbleiben, denn sie sind für den quartaner wertlos. in der achten und zehnten aufl. fehlt dieser zusatz ganz. III 20, 7: 'den namen Boeotien leitete man von βοῦϲ ab' kann gestrichen werden, da der schüler auf dieser stufe das wort βοῦϲ noch nicht versteht, wenigstens sollte, wie es in der achten aufl. der fall ist, das lateinische 'bos' zur erklärung beigesetzt sein. III 20, 35 dürfte das fremdwort 'synonym' recht gut mit 'sinnverwandt' zu vertauschen sein. III 20, 70: 'vitiatas inficit auras', hier genügt die übersetzung 'verdirbt die luft durch verpestung' (eig. verdirbt sie zu einer verpesteten) und die bemerkung, dasz das wort vitiatas ein sogen. 'proleptisches' prädicat bilde, ist für den schüler unverständlich, darum zu streichen. III 24, 5: 'nostri nati, wer? beachte, dasz Mars spricht.' hier wäre es wohl einfacher gewesen die antwort gleich hinzusetzen. ref. ist überhaupt der meinung, dasz zu viele fragen in einem solchen buche, wie das vorliegende, nicht am platze sind, denn einerseits ist der lehrer da, um zu fragen, wie z. b. das und jenes wörtlich zu übersetzen ist, anderseits gibt sich der schüler gewis nicht zu hause viel mühe, die richtige antwort auf die frage in der anmerkung seines buches zu finden. III 29, 5: 'miles collectiv.' da die übersetzung 'kriegerschar' vorhergegangen ist, so scheint die bezeichnung 'collectiv', auch wenn der schüler sie versteht, nicht notwendig zu sein. III 29, 6: 'dux fieri aptus, dichterische construction, was verlangt der gewöhnliche sprachgebrauch?' das ist eine frage, die der quartaner wohl nicht beantworten dürfte, denn er kennt die regel noch nicht, dasz nach den adjectiven 'dignus, indignus, aptus und idoneus' das relativum qui cum coniunct. zu stehen pflegt. III 29, 26: 'quodque, wozu gehört die copula?' vielleicht wäre es besser gewesen zu sagen: 'ordne: et sternunt, quod vident.' III 29, 44: 'cui res — cunctando foret, nachahmung eines bekannten verses des Ennius' ist zu streichen. der schüler kennt diesen dichter nicht, wird sich auch vielleicht nicht die mühe geben den vers I 1, 90 nachzusehen.

III 30, 1: 'Idibus, des märz.' hier wäre vielleicht die kurze bemerkung zu machen gewesen, dasz die Iden in den monaten märz,

mai, juli und october der fünfzehnte tag sind. III 30, 18: 'fortunatus, selig, vom zustande gemütlichen angeheitertseins.' der letztere ausdruck ist unpassend. in der achten aufl. steht blosz 'selig', was genügt. so viel über die erklärenden anmerkungen; nun noch weniges über die änderungen im texte. II 16, 8 stand bisher in parenthese — quid enim? — (wozu zu ergänzen contra dices), der verf. ändert dies in 'quippe, natürlich', wozu ref. keinen hinreichenden grund sieht.

II 28, 1 möchte ref. die frühere lesart fortis et velox festgehalten wissen. III 10, 41 ist votis — sacris geändert in nostris — sacris. ref. zieht die erstere lesart vor. III 18, 102 scheint ref. die frühere lesart 'cura pii dis sunt et, qui coluere, coluntur' statt 'curae dum di sunt et, qui coluere, colantur' mehr empfehlenswert zu sein.

Ref. hat mit groszem interesse dieses buch einer genauen durchsicht unterworfen. trotz der gemachten kleinen ausstellungen glaubt er, dasz dasselbe reichen nutzen stiften werde, und wünscht, dasz bald eine neue auflage sich nötig mache. druck und äuszere ausstattung sind sehr gut.

Im anschlusz an diese fünfzehnte auflage ist auch die achte verbesserte auflage des wörterbuchs zu Siebelis' Tirocinium poeticum von A. Schaubach (Leipzig, Teubner, 1888) erschienen und verdient die beachtung der beteiligten kreise voll und ganz.

SCHLEIZ. A. RÜDIGER.

66.

F. W. PUTZGER HISTORISCHER SCHULATLAS ZUR ALTEN, MITTLEREN UND NEUEN GESCHICHTE. VIERZEHNTE AUFLAGE. Bielefeld und Leipzig. verlag von Velhagen und Klasing. 1888.

Die vor kurzem veröffentlichte 14e auflage von F. W. Putzgers histor. schulatlas ist auf veranlassung der verlagsbuchhandlung durch herrn dr. A. Baldamus, oberlehrer am kgl. gymnasium zu Leipzig, systematisch durchgearbeitet worden. in knapper form geben 'erläuterungen' aus der feder des herrn dr. Baldamus da, wo ein verständnis der karte schwierig erscheinen könnte, die nötige auskunft. — Ich wende mich zur besprechung der einzelnen kartenblätter.

1) bisher war eine besondere karte von Ägypten vorhanden; jetzt ist dieselbe weggefallen; das wissenswerte ist auf den karten der s. 2, 5 und 9 enthalten, die ganze erste seite wird ausgefüllt von Palästina mit den beiden neuen nebenkärtchen: Palästina zur zeit der könige und gebiete der zwölf stämme. für Jerusalem hat der stadtplan von H. Guthe aus Droysens histor. handatlas (s. 4) an stelle des frühern aufnahme gefunden. in anschaulicher weise werden die hebräischen und griechisch-römischen namen auf der hauptkarte durch verschiedene schrift unterschieden.

2) und 3) an stelle der einen karte: die den alten bekannte welt (13e aufl. s. 1) hat die 14e aufl. — ein wesentlicher fortschritt — zwei karten: die alte welt, westlicher teil, (s. 2) und die alte welt, östlicher teil (s. 3); dargestellt sind auf der doppelkarte die vorpersischen groszreiche des orients, die phönikische und griechische colonisation (früher nur ungenügend auf s. 13 dargestellt), Italien vor einwanderung der Kelten; die nebenkarten enthalten: die griechischen stämme; ethnographische übersicht der alten welt (neu); Niebuhrs versuch einer Herodoteischen welttafel. leider fehlt aber die erdkarte nach Ptolemäus (c. 140 n. Chr. früher auf s. 1).

4) neu ist die karte: Griechenland beim beginn des peloponnesischen krieges, welche durch den angewandten flächencolorit nichts an übersichtlichkeit zu wünschen übrig läszt. in den früheren auflagen sind, wenn schon mit kleinen änderungen, bereits vorhanden; Kleinasien (mit dem zuge der zehntausend), umgegend von Troja, die küsten der Propontis.

5) auf der karte des reiches Alexanders des groszen sind Hellas und Creta besonders gefärbt und Armenien und Cypern einfach umrändert, damit, was zu billigen ist, ihre besondere stellung zu Alexander gekennzeichnet werde. nicht befreunden kann ich mich damit, dasz in der 14n aufl. die züge Alexanders und seiner feldherren schwarz eingetragen sind; hier verlangte, wie in den frühern auflagen, die bessere übersicht farbige darstellung. trefflich orientieren die zwei an stelle der einen: das makedonische reich nach der schlacht bei Ipsus 301 gezeichneten karten: reiche der diadochen nach der schlacht bei Ipsus (301 v. Chr.) und reiche der diadochen beim beginn der kämpfe mit den Römern (um 200 v. Chr.). neu ist das kärtchen Issus; im verkleinerten maszstabe (1 : 60000 gegen früher 1 : 30000) ist Tyrus gezeichnet.

6) und 7) der mangel früherer auflagen, dasz auf der hauptkarte von Griechenland keine gebirge eingezeichnet waren, ist beseitigt; die wieder in zwei teilen: Griechenland nördlicher teil und Griechenland südlicher teil dargestellte halbinsel hat die gebirge erhalten; beigefügt sind der bisher noch nicht vorhandene: plan von Thermopylä (s. 7); die im gröszeren maszstabe (1 : 400000 statt früher 1 : 550000) gezeichnete umgebung von Athen (s. 7) und die übersichtlichern pläne der akropolis in Athen und Olympia (s. 7). leider ist Böotien, das schlachtfeld Griechenlands, als specialkarte nicht berücksichtigt worden.

8) eine der gediegensten neuerungen ist durch die vergleichende gegenüberstellung von Rom und Athen auf einer seite (s. 8) erzielt worden (für beide ist der maszstab 1 : 25000 gewählt); dabei waren für ersteres, sowie für die nebenkarte der: fora imperatoria die kaiserzeit, für letzteres die untersuchungen von Curtius und Kaupert maszgebend. gegen diese neuen pläne nehmen sich die frühern (s. 6 und s. 13) recht kläglich aus.

9) frühere auflagen brachten in der karte: das Römerreich in

seiner weitesten ausdehnung (s. 13) wenig übersichtlich (nur mit rotem randcolorit versehen) ein bild der römischen macht etwa um das ende des vierten jahrhunderts, die neuste erleichtert durch anwendung der verschiedensten flächencolorite das verständnis und veranschaulicht aufs beste das allmähliche wachsen des groszen staates seit dem ersten punischen kriege (264 v. Chr.) bis Diokletian (284—305). zur feststellung der provinzialgrenzen wurde Mommsen röm. gesch. V herbeigezogen, und auch der versuch einer einteilung der kaiserlichen und senatorischen provinzen gemacht. neu ist ferner der plan von Alexandria nach W. Sieglin (bei Droysen s. 2), durch welchen der frühere als falsch erkannt ist; neu der von Carthago, der wohl auch aus Droysen (s. 15) genommen ist, und neu der plan der umgebung von Rom, der im verhältnisse von 1 : 1000000 statt 1 : 1200000 (s. 11) gezeichnet ist.

10) und 11) wie die hauptkarte von Griechenland, so hat auch die von Italien (Italien nördlicher teil und Italien südlicher teil s. 10 u. 11) und Sicilien gebirgsdarstellungen erhalten; verändert wurden auch die kärtchen: Campania und Syracusae.

12) an stelle der frühern karte: Europa zur zeit Christi (s. 12) ist die neue: Europäische provinzen des römischen reiches getreten; sie enthält in doppelter grösze Gallien, Westgermanien und Südbritanien (1 : 6000000), Spanien in der frühern grösze (1 : 12000000), untere Donauländer (1 : 12000000), welche karte bisher nicht vorhanden war, und: Gallien zur zeit Cäsars (in der frühern grösze 1 : 18000000). verständnis und anschauung gewinnen in der neuen bearbeitung der drei zuletzt genannten karten wesentlich durch anwendung von flächencolorit. — Hiermit ist der atlas antiquus zu ende.

Der herausgeber bestrebt sich auf den ersten mittelalterlichen karten (s. 13—17) an stelle der lateinischen und altdeutschen namen, die bisher untermischt gebraucht wurden, die jetzt üblichen zu setzen; das kann nur gelobt werden, doch wünschte ich, dasz dann überall die modernen namen angewendet würden, und selbst 'die ganz wenigen sich selbst erklärenden ausnahmen (Voglade, Fontanetum, Riade', ich füge u. a. Lebusa, Fraxinet hinzu) bei einer neuern bearbeitung ebenfalls beseitigt und an ihrer stelle die jetzt gebräuchlichen gesetzt würden.

13) drei karten (die früheren aufl. hatten nur zwei): Europa im jahre 476; Europa im jahre 526; Europa nach 568 (diese ist neu) veranschaulichen den verlauf der völkerwanderung; zum leichteren orientieren sind in anerkennenswerter weise für die einzelnen deutschen stämme auf allen drei karten dieselben farben beibehalten. nachbesserungen im einzelnen habe ich bei den zwei ersten karten beobachten können; bedauert habe ich, dasz keine karte die hauptzüge der völkerwanderung im 4n und 5n jahrhundert veranschaulicht, wie dies im Droysen, s. 19, der fall ist. das auskunftsmittel die namen ausgewanderter völker an der stelle ihrer alten

wohnsitze mit zarter keilschrift einzutragen (auf karte 1), genügt nicht.

14) von feinem verständnisse zeugen die karten auf s. 14. abgesehen von der hauptkarte: Mitteleuropa zur zeit der Karolinger, sind es besonders die kleineren karten: reich Karls des groszen; vertrag von Mersen 870 und vor allem Italien im 10n und 11n jahrhunderte, welche einen längst gefühlten mangel beseitigen; denn wiederholt habe ich beim unterrichte die beobachtung machen können, dasz die vorstellungen der schüler über die dargestellten verhältnisse, weil sie kein gutes kartenbild vor sich hatten, sehr verschwommene und meist sogar ganz falsche gewesen sind. auch die ehedem schon vorhandene karte: die karolingische teilung enthält manche wichtigen veränderungen.

15) Deutschland zur zeit der sächsischen und fränkischen kaiser bot auf den früheren karten kein übersichtliches und klares bild dar; anders ist es jetzt, wo für die groszen herzogtümer usw. flächencolorit angewendet ist, und die schwankenden grenzen durch die doppelte reichsgrenze oder den übergang vom flächen- zum randcolorit usw. gekennzeichnet sind. auch die: kirchliche einteilung Deutschlands vom 11n—16n jahrhundert und das neu aufgenommene machtgebiet des Boleslaw Chrobry (992—1025) lassen an anschaulichkeit nichts zu wünschen übrig.

16) wenig verändert sind die karten: Mittelmeerländer zur zeit des ersten kreuzzuges (1097) mit der nebenkarte: reich der Kalifen im jahre 750 und: Mittelmeerländer nach dem 4n kreuzzuge (1204) mit der nebenkarte: Syrien nach dem 1n kreuzzuge. warum fehlt aber jetzt wieder, wie schon früher, der 2e kreuzzug? an deutlichkeit würden die einzelnen züge gewinnen, wenn für die bloszen schwarzen striche und punkte farbige linien zur anwendung kämen.

17) die frühere, für schulzwecke wenig genügende karte: Europa zur zeit der Hohenstaufen ist durch eine neue: Mittel- und Westeuropa zur zeit der Staufer ersetzt worden. es fehlt auf dieser Osteuropa; das kann ich nur billigen; denn für dieses, so weit es für die Stauferzeit in betracht kommt, genügen die karten auf s. 16; dagegen konnten durch seinen wegfall Deutschland und Italien, auf welche doch in erster linie rücksicht zu nehmen ist, in gröszerem maszstabe gezeichnet werden (1 : 9000000 statt früher 1 : 12000000). es ist zu loben, dasz bei angabe der deutschen grenzen das colonialgebiet, welches bis zum ende der staufischen zeit dem Deutschtume gewonnen wurde, mit anderem farbentone (rote grenze ohne verwaschung) und das normännische königreich Neapel-Sicilien, da es später an die Staufer fiel, im helleren rote der reichsfarbe dargestellt wurden; dagegen vermisse ich verschiedene ortsangaben, die nötig sind, so vor allem Kayna, S. Blasien, Weingarten, Dassel, Göttingen u. a. m. eine recht brauchbare darstellung des Staufer- und unmittelbaren reichsgebietes, des Welfenlandes und der Askanischen lande ist (auch neu) auf einem specialkärtchen gegeben worden.

Auf den blättern s. 18—24 ist, um besonders hervorragende fürstenhäuser kenntlich zu machen, für dieselben flächencolorit gewählt und für zwei hauptlinien desselben hauses sind zwei schattierungen der gleichen farbe gebraucht worden; vor allem erscheinen auf den deutschen karten die deutschen reichslande im flächencolorit; hier sind die gebiete weisz gelassen, welche während der betreffenden zeitabschnitte entweder keine besondere rolle gespielt haben, oder besonders dargestellt sind.

18) an stelle der früheren karte: Lützelburgische besitzungen (14n jahrh. s. 20) trat: Deutschland und Oberitalien im 14n jahrhundert (1378); der geschichte Frankreichs und namentlich der der englisch-französischen kriege ist die neue karte: Frankreich im 14n und 15n jahrhundert gewidmet, während eine andere und zwar bessere gestalt die lande der eidgenossen erhalten haben. durch farben, die sofort in die augen fallen, sind die urkantone 1315, die 8 alten orte 1353—1481, die 13 orte seit 1513 und die zugewandten orte und gemeinen herschaften übersichtlich veranschaulicht; zugleich dient die karte für die reformationszeit. ungern vermisse ich in der neuen auflage das kärtchen: die lande der calmarischen union.

19) völlig neue und zugleich treffliche karten sind: Deutschland und Oberitalien im 15n jahrhundert (1477); Wettinische lande nach der teilung von 1485 und Rom im mittelalter. mit groszer freude habe ich namentlich von dem plane des mittelalterlichen Roms kenntnis genommen; da wird doch endlich eine lücke fast aller historischen schulatlanten ausgefüllt. geändert ist: die kreiseinteilung Deutschlands. Italien anfang 16n jahrhunderts (s. 21); das gröszenverhältnis ist jetzt ein anderes (1 : 15000000 statt früher 1 : 8000000); der gröste teil Italiens ist auf der neuen karte: Deutschlands kreiseinteilung weggefallen; trotzdem verdient die letztere wegen ihrer übersichtlichkeit den vorzug vor der früheren; ein bild von Italien ist auch auf karte 20: Europa im 16n jahrhundert (1559) vorhanden.

20), 21) und 22) besonders übersichtlich und anschaulich sind die karten: Europa im 16n jahrhundert (1559 s. 20); Deutschland zur zeit der reformation (1547 s. 21) und Deutschland im 17n jahrhundert (1648 s. 22); hier sei, um einzelnes anzuführen, hingewiesen auf die unterscheidung der spanischen und deutschen linie der Habsburger (s. 20, 22) durch dunklere und hellere abtönung derselben farbe, ebenso auf die unterscheidung des kurfürsten- und herzogtums Sachsen (s. 21, 22), der fränkischen und der brandenburgischen linie der Hohenzollern (s. 21, 22), auf die angabe der besitzungen des zu Karl V abgefallenen connetable Karl von Bourbon und die stammlande der Bourbonen (s. 20) usw. durch bessere farbengebung und schärfere zeichnung hat das kärtchen: Wettinische lande 1547 und 1554 gewonnen; im kleineren maszstabe ist: Päpstliches gebiet von Avignon und fürstentum Orange (frühere aufl. s. 22) auf s. 21 als: fürstentum Orange dargestellt; weggefallen ist: Kurpfalz zur zeit der französischen einfälle im 17n jahrhundert (frühere aufl. s. 24);

doch ist das notwendige auf der hauptkarte von s. 22 vorhanden. neu und recht brauchbar sind die pläne: Prag und weiszer Berg; Magdeburg 1631 (nach Droysen); Breitenfeld, Lützen (s. 22). — Fälschlich ist Quedlinburg (s. 22) mit reichsstädtischer farbe statt mit geistlicher bezeichnet, ein druckfehler, der in den erläuterungen (p. VI) berichtigt ist.

23) und 24) klarer und besser orientieren, als ehedem: Europa im 17n und 18n jahrhundert (1740 s. 23) und: Deutschland im 18n jahrhundert (1786 s. 24). eine recht erwünschte bereicherung bieten die, auch im Droysen nicht vorhandenen, pläne von: Roszbach, Leuthen, Zorndorf, Kunnersdorf, Torgau.

25) zwei vollständig neue karten: Schwedens gröste machtentfaltung (1658) und Ruszland 1462—1762 veranschaulichen (durch flächencolorite) die eroberungen, welche Schweden seit 1524 und Ruszland seit Iwans III thronbesteigung (1462) gemacht haben. der karte von Ruszland ist das kärtchen: gebiet der goldnen Horde (Kiptschak) bis 1480 beigegeben. bis in die gegenwart führen die ebenfalls neuen und sehr gut ausgestatteten zwei karten: europäische Türkei von 1812—1878 und: europäische Türkei seit 1878; es sind dies etwas verkleinerte wiedergaben aus Droysen (s. 81). nach meiner ansicht würde es praktischer sein, wenn, wie im Droysen, die erste der türkischen karten bereits vom frieden von Karlowitz (1699) an die veränderungen auf der Balkanhalbinsel angäbe; denn dann würde die in früheren auflagen (s. 25) vorhandene: südliche grenze von Ungarn nach dem frieden von Passarowitz 1718 berücksichtigung finden, und die karte selbst eine fortsetzung der karte auf s. 31: osmanisches reich sein, welche die osmanische geschichte bis 1683 behandelt. über Polen hatten die früheren auflagen (s. 25) zwei karten: 1) Polen vor dem frieden von Andrussow 1667 und nach der ersten teilung 1772 und 2) Polen nach der zweiten teilung 1793 und nach der dritten teilung 1795; die neue bearbeitung hat nur eine: die teilungen Polens. die eintragung aller drei teilungen mit verschiedenen abtönungen derselben farbe für die einzelnen teilmächte auf einer karte erleichtert wesentlich das verständnis, da wir nicht mehr, wie bisher, genötigt sind, auf zwei verschiedenen karten uns die grenzveränderungen zusammen suchen zu müssen. als ersatz für Polen vor dem frieden von Andrussow dürfte dagegen karte 23: Europa im 17n und 18n jahrhundert (1740) genügen.

26) und 27) ein überaus reicher stoff wird auf s. 26 und 27 geboten; was bisher auf nur einer seite (s. 27) untergebracht war, ist übersichtlich auf zwei karten verteilt; früher hatte der atlas eine grosze karte: Europa zur zeit der grösten machtentfaltung Napoleons I und vier nebenkarten: Deutschland nach dem reichsdeputationshauptschlusz 1803; Rheinbund 1812; Napoleons zug nach Moskau 1812; umgegend von Leipzig; die neue auflage hat auf s. 26 Paris beim ausbruche der revolution (verkleinerung des planes im Droysen s. 60); Oberitalien 1796 (für die feldzüge 1797—1805); — wie

kläglich nimmt sich da in den früheren auflagen: Ober- und Mittelitalien im 18n jahrhundert aus — Deutschland und Italien 1803 (nach dem reichsdeputationshauptschlusz); Deutschland und Italien 1806 (bei auflösung des deutschen reichs) und auf s. 27 die grosze karte: Deutschland im jahre 1812, die nebenkarte: Europa 1812 und die neuen pläne: Napoleons feldzug in Ägypten 1798 und Aspern, Essling, Wagram 1809, welch letztere karte auch im Droysen noch nicht vorhanden ist; selbstredend ist auch: Napoleons feldzug in Ruszland vorhanden. alle karten der neuen aufl. zeichnen sich auch hier durch eine feine und anschauliche darstellung aus.

28) und 29) während: Deutschland 1815 bis 1866 und der kriegsschauplatz von 1770—1871 wenig verändert worden sind, sind neu aufgenommen worden: Italien 1815 bis zur gegenwart, Europa nach dem Wiener congress 1815 und die pläne: schlachtfeld von Leipzig 1813; schlachtfeld von Ligny, Quatre Bras, Waterloo, Belle Aliance 1815; schlacht bei Königskrätz 3 juli 1866; die schlachten vor Metz 14, 16 und 18 august 1870; schlacht bei Sedan 1 sept. 1870; Paris 1870—1871 (alle diese pläne wohl mit benutzung von Droysen s. 49, 54 und 55). gegenüber diesen neuerungen kann wohl auf die frühern kärtchen (s. 28): entwickelung des zollvereins; der norddeutsche bund 1866—1871; das deutsche reich in seiner neugestaltung vom 18 jan. 1871 verzichtet werden. auf das letztere um so eher, als jeder geographische schulatlas die karte hat. doch liesze sich nach meiner ansicht die ausdehnung des norddeutschen bundes ohne viele schwierigkeiten mit einer farbigen linie entweder auf s. 28: Deutschland 1815—1866 oder auf s. 30: entwicklung Preuszens (Preuszen seit 1807) leicht eintragen.

30) es war ein glücklicher gedanke die: entwicklung Preuszens in drei hauptkarten darzustellen; das ganze bild gewinnt dadurch an übersicht; früher war bei der zusammendrängung des ganzen stoffes auf eine hauptkarte: entwicklung des brandenburgisch-preuszischen staates ein klarer überblick sehr erschwert. als specialkärtchen sind da: Jägerndorf und Beuthen; Anspach und Baireuth (zwei karten); fürstentum Neuenburg 1707 (1806); fürstentum Neuenburg 1815 (1857); Hohenzollersche lande 1850. die karten sind wohl aus Droysen, s. 52 und 53 genommen. lieszen sich nicht bei einer abermaligen neubearbeitung die im Droysen auch vorhandenen kärtchen der afrikanischen besitzungen des groszen kurfürsten mit verwenden?

31) an stelle der frühern karte (s. 31): die erweiterung des russischen reiches seit 1533, welche weggefallen ist, wurden eingefügt: osmanisches reich bis 1683 und: asiatische grenze des osmanischen reichs. der verfasser hat die darstellung mit dem jahre 1683 geschlossen, weil in diesem jahre (belagerung Wiens) der rückgang des reiches beginnt. wichtige veränderungen hat auch Nordamerika erhalten. für die frühern zwei karten: die ostküste von Nordamerika bis 1676 und die von 1676—1776 ist eine: die ostküste Nord-

amerikas bis 1763 getreten. das könnte im ersten augenblicke als rückschritt erscheinen, weil dadurch in der färbung der colonisationsgebiete die ursprünglich schwedischen und niederländischen gebiete mit zu den englischen besitzungen gezogen werden; allein abgesehen davon, dasz dies unter angabe des jahres geschieht, und die bei der besiedelung zunächst angewandten vier landschaftsnamen nur in haarschrift eingeschrieben sind, so gewinnt doch die karte dadurch an übersichtlichkeit für die verhältnisse des 18n jahrhunderts, und darauf kommt es hauptsächlich an. überdies sind auch, was ehedem nicht der fall war, die französischen und spanischen colonien im flächencolorit augenfällig gekennzeichnet. mancherlei veränderungen bringt die im kleineren formate (1 : 40000000 gegen 1 : 30000000) hergestellte karte: vereinigte staaten von Nordamerika seit 1776; neu ist: vereinigte staaten zur zeit des secessionskrieges.

32) das zeitalter der entdeckungen bildet den schlusz des atlas. es ist, wohl mit zugrundelegung von Droysen (s. 83), eine andere anordung der erdteile in sofern gemacht worden, als Amerika in die mitte des kartenbildes gesetzt ist. auch sonst ist durch mancherlei änderungen die brauchbarkeit der karten erhöht worden; doch sähe ich bei einer abermaligen aufl., was im Droysen bereits angewendet ist, gern die entdeckungsreisen der besseren und rascheren orientierung wegen statt schwarz farbig angegeben. neben: Mexiko, eroberung durch Cortez und Ostindien zur zeit der portugiesischen eroberung ist aufmerksam zu machen auf die neuen karten: Westindien und Mittelamerika zur zeit der entdeckung; auch hier würde eine farbige zeichnung der reisen des Columbus mehr übersichtlichkeit bringen.

Von den wenigen kleinigkeiten, auf die ich aufmerksam machte, abgesehen ist F. W. Putzgers historischer schulatlas (14e aufl.) als sehr brauchbar zu bezeichnen. zu seiner tüchtigkeit, brauchbarkeit und reichhaltigkeit (59 haupt- und 57 nebenkarten) kommt hinzu seine grosze billigkeit — 2 mark für einen atlas —; alles das empfiehlt ihn zum gebrauche in den schulen und wird ihm, so hoffe ich, neue freunde gewinnen.

Bautzen. Paul Arras.

67.

Gustav Kettner, herders erstes kritisches wäldchen i. Naumburg 1887. programm von Schulpforta. 64 s.

Die schullectüre von Lessings Laokoon stellt an den lehrer, der seine aufgabe gründlich lösen will, vor allem die anforderung, dasz er über die richtigkeit oder unrichtigkeit der Lessingschen aufstellungen sich selbst klar werde. die meisten lehrer werden die schwierigkeiten dieses bemühens anfangs unterschätzen. mit der besten deutschen facultas ausgestattet haben sie dennoch auf der universität zwar viel von grammatik, litteratur- und sprachgeschichte, aber wenig

von den bedeutenden prosawerken unserer litteratur gehört und das wenige, was sie gehört haben, waren einige notizen über entstehung, zweck und erfolg dieser schriften; von einer eingehenden analyse und besprechung des gedankenganges konnte natürlich keine rede sein. nun treten sie an die häusliche vorbereitung mit ihrem gesunden menschenverstand, natürlicher urteilsfähigkeit und classischer bildung heran, um sehr bald zu erkennen, dasz man hier mit diesem rüstzeug allein ebenso wenig ausreicht wie beim Plato oder Horaz. sie fühlen bald das bedürfnis gelehrter beihilfe, sie fangen an danach zu fragen, was wohl andere kritiker über die sätze Lessings gedacht haben, und welches wohl der standpunkt der neueren ästhetik in den einschlagenden fragen ist. da kauft sich dann der junge lehrer das grosze buch von Blümner und glaubt nun zunächst, in ihm ein sicheres und für alle fälle ausreichendes orakel zu besitzen. er schlägt einfach den commentar nach; dann weisz er, was er über Lessings behauptungen zu denken und zu lehren hat. auf diesem standpunkt bleibt er dann wohl eine zeit lang stehen, mancher vielbeschäftigte vielleicht immer. mit der zeit aber empfindet man allmählich doch das bedürfnis, auch herrn Blümner etwas näher zu prüfen und unter andern, da bei diesem Herder nicht eben zum besten wegkommt, dessen erstes kritisches wäldchen einmal selbst zu studieren. nun ist es mit der ruhigen sicherheit wieder vorbei. es gilt jetzt, aus dem gewirr von meinungen sich eine eigne ansicht zu bilden. denn die entwicklungen Herders nehmen sich im zusammenhang doch etwas anders aus als im auszug und in der abfertigung bei Blümner. die strittigen punkte müssen also von neuem durchdacht und von grund aus geprüft werden.

Für jeden Laokoonleser und -lehrer, der bis zu diesem punkte der entwicklung gekommen ist, wird das vorliegende programm Kettners ein willkommenes hilfsmittel sein. Kettner hat offenbar den eben angedeuteten entwicklungsgang selbst gemacht, seine arbeit ist aus der behandlung des Laokoon in der schule hervorgegangen, geht aber über das, was für die schule nötig ist, weit hinaus. sie zeigt, dasz ihr verfasser aus einem gewissenhaften und sorgfältigen schulmanne zu einem selbständigen forscher auf dem gebiete unserer classischen litteraturperiode erwachsen ist, der sich längst gewöhnt hat, die in betracht kommenden litterarischen und ästhetischen fragen um ihrer selbst willen und nicht blosz im hinblick auf die schulmäszige behandlung zu durchdenken, und zwar mit zuhilfenahme aller irgendwie nennenswerten schriften, die zur aufklärung beitragen können nicht blosz aus unserer, sondern auch aus der französischen litteratur.[1] Kettner legt dem leser allent-

[1] aus diesen studien ist auch der sehr brauchbare überblick Kettners über die neuere Schillerlitteratur in der zeitschrift für deutsche philologie XXI 75—101 hervorgegangen, auf den wir die lehrer des deutschen in den obern classen hiermit aufmerksam zu machen nicht unterlassen wollen.

halben das gesamte material in extenso vor, geht dem nicht selten schwierigen gedankengang sorgfältig nach und prüft auch die nebensächlichen punkte mit gröster gründlichkeit. allenthalben weisz er die untersuchung bis zu einer bestimmten entscheidung darüber zu führen, in wie weit der eine oder der andere von den beiden gegnern recht hat.

Dabei kommt er im gegensatz zu Blümner in den meisten fällen zu dem ergebnis, dasz auf Herders seite das tiefere und richtigere verständnis der poesie ist, wenngleich auch Herder natürlich heutzutage bereits vielfach wieder überholt izt. ja, Kettner tritt der oftmals übertriebenen bewunderung Lessings bisweilen mit scharfen worten entgegen. er schreibt Lessing ein rasch zufahrendes urteil (s. 32), eine gewisse künstlichkeit in den erklärungen (s. 43), oberflächlichkeit und ungerechtigkeit (s. 6), Winckelmann gegenüber eine verstimmende kleinlichkeit (s. 37) zu, er sagt, Herder lege aus, Lessing unter, er sieht in Lessing den vertreter der alten, in Herder den der neuen zeit (s. 43) usw.

Capitel I des programms: die entstehung des ersten kritischen wäldchens und II: Lessing und Winckelmann sind mehr einleitender natur und für die erklärung und beurteilung des Laokoon von minderem interesse. das weitaus wichtigste ist capitel III: die darstellung des schmerzes in der dichtkunst. wir betrachten die hauptsächlichsten der in demselben besprochenen fragen und werden in einigen punkten eine rettung Lessings versuchen.

In dem ersten abschnitte von capitel III, Philoktet überschrieben, betont der verfasser mit recht, dasz Herder keineswegs das schreien des Philoktet überhaupt in abrede stelle, sondern nur mit Winckelmann behaupte, dasz der vorwiegende eindruck des Philoktet durchaus der des heldenmütigen dulders sei. diese behauptung ist nach Kettner vollkommen richtig. wir haben — so führt er aus — bei Sophokles eine manigfach nüancierte scala im schmerzensausdruck vom winseln bis zum schreien, und alles beherschend dennoch die vorstellung eines heldenmütigen dulders, der bis zum äuszersten masz der menschenkraft dem leiden widersteht. es sei, so fährt er fort, eine recht äuszerliche, sophistische polemik von Lessing, die bewunderungswürdige fassung, mit welcher Philoktet sonst den schmerz erträgt und in sich verschlieszt, gänzlich zu ignorieren und den finger nur auf die stellen zu legen, wo er unterliegt und zu sagen: 'ja, aber er schreit doch auch', und schriee er selbst, so wäre das nicht der unwillkürliche ausdruck der leidenden natur, sondern 'die wider willen dem geiste abgerungene äuszerung derselben'.

Ich musz gestehen, in diesem punkte anderer ansicht zu sein. ob der held laut schreit oder blosz winselt, seufzt und klagt, ist, wie schon Blümner sagt, rein sache der philologischen wortinterpretation. darauf kommt es auch gar nicht an bei der entscheidung der hauptfrage: hat Sophokles seinen helden dadurch, dasz er ihn seinen schmerz

verbeiszen läszt, als heldenmütigen dulder darstellen wollen oder nicht? Winckelmann, Herder, Kettner antworten darauf ja, Lessing nein und Lessing hat — recht.

Allerdings verbeiszt Philoktet im zweiten epeisodion, so lange er irgend kann, seinen schmerz, aber zu dem sehr praktischen zwecke, dasz dem Neoptolemos nicht die lust vergehe, ihn in die heimat mitzunehmen; war er doch schon vorher sorgfältig darauf bedacht, alle bedenken zu beseitigen, die Neoptolemos hegen mochte, einen so schwer leidenden mitzunehmen (man vergleiche besonders 473; 480—3); auch sucht er während des anfalls selbst seinen zukünftigen reisegefährten darüber zu beruhigen (807—9). vorher dagegen, wo er sich allein glaubt, geniert er sich nicht im mindesten seinem schmerze freien lauf zu lassen. Herder hat die betreffenden stellen übersehen, Kettner sucht sie wegzuinterpretieren; es sei nicht ein schreien, sondern ein klagen gemeint, vielleicht sogar nicht einmal um des körperlichen schmerzes willen, sondern im gefühl einer trostlosen verlassenheit. dazu halte man nun aber den wortlaut. der chor vernimt[2] 208 seine βαρεῖα τηλόθεν αὐδὰ τρυςάνωρ, er sagt 209 διάςημα γὰρ θρηνεῖ, er fühlt sich 212 einen augenblick beim hören der klagelaute versucht, an die töne der ländlichen hirtenpfeife zu denken, die doch gewis nicht in einem bloszen seufzen oder ächzen bestanden, sondern eine hellere färbung hatten, er braucht zweimal den starken ausdruck βοᾶν, 216 βοᾷ τηλωπὸν ἰωάν und 218 gar προβοᾷ τι γὰρ δεινόν.

Wenn ferner der chor 188—90 von Philoktet sagt: ἁ δ' ἀθυρόςτομος ἀχὼ τηλεφανὴς πικρὰς οἰμωγὰς ὑποκλαίει, so malt er sich allerdings sein los und sein benehmen nur aus, ohne es zu kennen. logisch betrachtet also bewiese diese stelle für das gebahren des Philoktet nichts; anders aber poetisch betrachtet. der dichter will mit diesen worten im zuschauer oder leser selbstverständlich nicht eine unrichtige vorstellung vom Philoktet und seinen klagen erwecken, die er nachher wieder aufheben müste, sondern diejenige, die seiner späteren schilderung entspricht; der zuschauer soll schon hierdurch vorläufig orientiert, nicht aber desorientiert werden, er soll diese züge in das bild aufnehmen, welches er sich von dem Philoktet und seinem leben im geiste zusammenzusetzen im begriff ist. darum sind auch die worte des Odysseus v. 10 von dem wilden geschrei, welches Philoktet βοῶν ςτενάζων durchs ganze lager erschallen liesz, ein ebenso vollgültiges zeugnis für die art, wie der dichter den Philoktet aufgefaszt wissen will. auch der eitertriefende fusz, den Odysseus unmittelbar vorher erwähnt, ist keine gehässige feindesübertreibung, sondern entspricht dem, was wir nachher vom kranken selbst vernehmen (v. 783 f.). das wäre ein seltsamer 'kunstgriff' von einem dichter, wenn er gleich im anfange seines dramas, wo die

[2] die fusznote auf s. 34 des programms verstehe ich übrigens nur dann, wenn ich statt 'auf der bühne' einsetze: 'im zuschauerraum'.

zuhörer am empfänglichsten und aufmerksamsten sind, durch so starke züge ihnen vorstellungen von dem hauptbelden einprägen wollte, die er nachher geflissentlich mit mühe wieder wegzuwischen die absicht hätte.

Es wird also, um mit Blümner zu reden, schon dabei bleiben müssen, dasz der Sophokleische Philoktet seinen schmerz nicht heldenhaft verbeiszt, sondern echt menschlich durch schreien erleichtert — so lange er nemlich allein ist und mit dem verbeiszen keine besondere absicht verbindet. auch diese letztere hat Lessing bereits richtig erkannt[3], indem er IV 4 (s. 43 der Hempelschen ausgabe) sagt: 'so höchst nötig ihm auch die verstellung scheint, damit seinen künftigen reisegefährten das versprechen, ihn mit sich zu nehmen, nicht zu bald gereue'; darum darf er auch ruhig zugeben, dasz Philoktet seinen schmerz zu verbeiszen sucht (s. 41 Hempel); man kann dies zugeständnis nicht, wie Kettner s. 36 anm. 2 möchte, gegen ihn selbst geltend machen.

Im zweiten abschnitt, 'die Homerischen helden' überschrieben, handelt der verfasser darüber, warum Homer in gewissen sehr seltenen fällen (denn das Lessingsche 'nicht selten' ist schon von Herder mit recht auf ein sehr bescheidenes masz zurückgeführt worden) seine verwundeten oder sterbenden helden schreien lasse. er kommt schlieszlich, wenn auch nicht ohne einiges bedenken, im gegensatz zu Lessing zu dem Herderschen resultate, dasz in der that der einzelne durch das schreien bei der verwundung als unkriegerisch und unmännlich charakterisiert werden solle.

Ich möchte hier zunächst bemerken, dasz in der sammlung der stellen, an denen helden schreiend sterben, bei Blümner s. 490 und somit auch bei Kettner eine übersehen worden ist. vom Alkathoos heiszt es nemlich N 441: δὴ τότε γ' αὖον ἄυσεν ἐρεικόμενος περὶ δουρί. sodann aber ist eine solche absicht des dichters nur da zu erkennen, wo das schreien in ausführlicher schilderung hervorgehoben wird; das ist aber einzig und allein der fall beim Hippodamas Y 403 ff. hier soll allerdings durch den vergleich mit dem gewaltsam zum altar geschleiften, kläglich brüllenden stier die feige todesfurcht bezeichnet werden. an allen andern stellen wird das schreien, seufzen oder stöhnen nur ganz beiläufig in einem kurzen ausdrucke erwähnt, nemlich βεβρυχώς N 393. Π 486, οἰμώξας Ε 68. Π 290. Υ 417, βαρὺ στενάχων Θ 334. Ν 433, 538. Ξ 432. hier und ebenso in der eben herausgehobenen stelle N 441 beabsichtigt der dichter gar nichts besonderes; er bedient sich dieser wendungen ebenso formelhaft, wie er andere manigfache ausdrücke zu lebendigerer ausmalung von verwundung und todeskampf aus dem schatze der epischen sprache herausnimmt. das seufzen usw. steht also auf gleicher linie mit dem dreimal vorkommenden ἀσθμαίνων (Ε 585.

[3] ebenso auch der dichter Jordan in seiner Sophoklesübersetzung s. 279. anm. 15.

N 399. Φ 182), mit dem 'dunkel umhüllte die augen', 'er packte die erde mit der hand', 'er hauchte die seele aus', 'er breitete die arme nach den gefährten aus' usw. es wäre eine unnütze tiftelei, in solchen formelhaften ausdrücken jedesmal eine besondere tiefliegende poetische absicht zu suchen. warum liesze denn der dichter, hätte er die todesfurcht durch das schreien charakterisieren wollen, die mehrzahl der feiglinge und flüchtlinge ohne geschrei sterben, (man vergleiche E 40. 46. 56. 80, Z 37, H 15, Θ 257, K 457, Λ 444, O 341, Π 403, P 579), warum die beiden wackern Troer Asios und Sarpedon mit geschrei (βεβρυχώς)? dasz aber die meisten dieser ausdrücke (στενάχων kommt auch von Teukros vor Θ 334) nur von Troern gebraucht werden, ist ein zufall, der nicht wunderbar ist, da wir neben 184 trojanischen nur 54 griechische helden in der Ilias den tod erleiden sehen (Blümner s. 490). dem dichter ist das οἰμώζειν beim sterben etwas ganz natürliches; das ersieht man auch daraus, dasz er die οἰμωγή bei der schilderung des massenkampfes als charakteristisches kennzeichen hervorhebt Δ 450, Θ 64. wie formelhaft, ja mitunter gedankenlos aber solche ausdrücke gebraucht wurden, beweist die bekannte stelle N 423, wo ein toter als 'schwer stöhnend' aus dem kampfe getragen wird. die conjectur Aristarchs στενάχοντε mit beziehung auf die träger widerspricht dem epischen sprachgebrauch (vgl. die anmerkung von La Roche z. d. st.); die trauer der genossen, welche den toten aus dem gefecht tragen, wird vielmehr durch ἀχνύμενοι (N 658) bezeichnet. hat hier also der gute Homer ein wenig geschlafen, so wäre doch ein solches versehen nicht möglich gewesen, wenn ihm nicht die formel bequem zur hand gelegen hätte. daraus ergibt sich aber wiederum, dasz man in solchen ausdrücken, welche oft wie gangbare münze abgegriffen sind, in der regel keine andere poetische absicht finden darf, als einfach die, die schilderung anschaulicher zu machen und den vers zu füllen.

Können wir also, was das schreien des Philoktet und der Homerischen helden betrifft, dem verfasser nicht beistimmen, so müssen wir um so mehr den folgenden feinsinnigen erörterungen über die 'empfindbarkeit des schmerzes' unsern beifall zollen. Lessing hatte die Griechen im gegensatz sowohl zu den barbaren als zu der modernen zeit als das volk gepriesen, welches allein das echtmenschliche vorbildlich für alle zeiten und völker darstelle. Herder dagegen 'erkennt ein vorrecht der Hellenen auf echte menschlichkeit nicht an, für ihn findet hier überhaupt kein gegensatz zwischen culturvölkern und barbaren statt, ja für ihn gibt es eigentlich keine barbaren. das menschenherz schlägt überall gleich; wo bei einem volke die natürliche empfindungsfähigkeit zurückgetreten scheint, da haben nur zufällige ursachen die äuszerung derselben unterdrückt; vorhanden ist sie ebenso wie bei andern, und sobald jener äuszere zwang wegfällt, tritt sie auch bei ihm lebendig hervor.'

Diese grundgedanken der Herderschen polemik gegen Lessing

sind — wie Kettner mit vollem rechte anerkennt — unzweifelhaft richtig und fruchtbar. Herder irrt nur in den einzelnen ausführungen. sehr hübsch ist nemlich der nachweis Kettners, dasz Herder sowohl bei der betrachtung der nordischen barbarenvölker wie bei der auseinandersetzung über das verhältnis der alten zur modernen zeit unbewust sich durch Rousseausche gedanken und aufstellungen hat leiten lassen, und dasz die untersuchung Herders dann wieder die fruchtbarsten keime geliefert hat für Schillers fast ein menschenalter später entstandene schrift über naive und sentimentalische dichtung. Rousseaus ansicht von der einfalt, kraft und güte der ursprünglichen menschlichen natur hat Herder von den naturvölkern auf das heroenzeitalter aller völker übertragen; in diesem hat sich nach Herder die menschennatur am reinsten entfaltet, in diesem zeigt sie neben der ursprünglichen kraft noch zugleich die volle empfindungsfähigkeit, und zwar sowohl bei den sogenannten barbaren wie bei den Hellenen. die moderne zeit dagegen zeigt uns die gänzliche loslösung der cultur von ihren natürlichen grundlagen und eine traurige verkümmerung und verkünstelung der einfachsten und kräftigsten empfindungen für vaterland, freundschaft, geschlecht und menschheit; wir haben mit diesen empfindungen auch 'das weiche gefühl des schmerzes darüber' eingebüszt und den verlust mit 'anstand und artigkeit' überdeckt; das gefühl der körperlichen schmerzen dagegen hat 'unser weichlicher zustand unendlich und oft zum weibischen erhöht'.

Wer wollte heutzutage die einseitigkeit und künstlichkeit dieser Herderschen aufstellungen verkennen? mit recht weist Kettner z. b. darauf hin, dasz die helden sowohl des griechischen wie des deutschen epos noch gar kein eigentliches vaterlandsgefühl zeigen. allein er bewundert auch mit recht an Herder 'den versuch, aus den dichtungen zu erkennen, wie es den menschen 'zu mute war' und umgekehrt aus dem ganzen sittlichen zustand einer zeit die dichtung derselben zu erklären.' es sei dies das beispiel einer 'psychologischen litteraturbetrachtung' in einer zeit, die sonst weit von einer solchen entfernt war.

Wir übergehen den nun folgenden rückblick auf den Philoktet, in welchem Kettner die Lessingsche beurteilung des stückes punkt für punkt meistens richtig widerlegt und den gegensatz der Herderschen und Lessingschen methode mit einigen strichen scharf charakterisiert, und werfen noch einen blick auf die pädagogisch-didaktischen ausführungen des verfassers, welche sich s. 7—10 finden.

Kettner geht davon aus, dasz die übliche lectüre des Laokoon auf unsern höhern schulen notwendig ein gegengewicht fordert. Lessing betrachtet die poesie hauptsächlich nach der seite ihrer technik, beachtet dabei gemäsz dem rationalistischen grundzug seiner zeit die eigentümlichkeiten der zeiten und völker und die eigenart der dichter selbst zu wenig, stellt mitunter etwas schnell allgemeine regeln auf und sieht zu oft poetische 'kunstgriffe'. diesen Lessingschen ein-

seitigkeiten gegenüber scheint es nun Kettner notwendig, in Herder einen schriftsteller zur schullectüre heranzuziehen, der die dichter weniger von der seite der form als des gehalts auffaszt, der die gesamtwirkung des werkes auf den leser lebendig entwickelt, sich in die persönlichkeit des dichters versetzt und dieselbe im zusammenhange mit dem charakter seines volkes und den culturverhältnissen seiner zeit zu begreifen sucht, der mit einem worte unendlich viel mehr jugendliches hat. das ist alles richtig, aber dennoch dürfte dieser vorschlag, Herders erstes kritisches wäldchen den schülern in die hand zu geben und mit ihnen zu lesen, schwerlich anklang finden. die mängel der form, die undeutlichkeit, breite und zerflossenheit der gedankenentwicklung, die Kettner selbst hervorhebt, auch die unklarheit und ungreifbarkeit der gedanken selbst gestatten dies nicht. wohl aber wird der lehrer wohlthun, einige lumina aus dieser schrift den schülern vorzulesen und mit ihnen durchzusprechen.

Wie steht es nun aber mit der lectüre des Laokoon und der Lessingschen prosaschriften überhaupt? hat diese noch den wert, wie ehemals, wo die kritik noch nicht so wie heutzutage über so viele Lessingsche aufstellungen hinweggeschritten war, ihre einseitigkeiten noch nicht so klargelegt hatte? es ist ein übel ding, wenn man gegen den schriftsteller, der in der schule gelesen wird und der doch naturgemäsz dem schüler eine autorität sein soll, so häufig, stellenweise auf schritt und tritt, polemisieren musz und noch übler fast, wenn man das unrichtige uncorrigiert läszt; auch empfindet der begabtere wenigstens zwar unbestimmt aber doch hinreichend deutlich, dasz gar vieles von dem, was er bei Lessing liest, gekünstelt und im innersten kerne mehr geistreich als wahr ist — ich erinnere nur an die schlimme unterstellung von dem Achilleischen schild als einem vor unsern augen werdenden, vgl. Kettner s. 6; er darf darüber von dem lehrer aufklärung verlangen und wird unbefriedigt bleiben, wenn er den Lessing blosz erklären, nicht auch beurteilen und berichtigen hört.

Allein die 'geistige gymnastik', welche der lectüre Lessings ihren bleibenden wert verleiht? nun, ich glaube mit Kettner, dasz dieser vielgerühmte vorzug der Lessingschen schriften nicht überschätzt werden darf. wunderschön charakterisiert Kettner den Lessingschen stil s. 9 folgendermaszen: 'wie Lessings darstellung bis in einzelheiten hinein fast ausschlieszlich die mittel der antiken rhetorik, allerdings mit unvergleichlichem geschicke, verwendet, so ist auch seine gedankenentwicklung im grunde mehr r h e t o r i s c h als wirklich dialectisch. man findet bei ihm z. b. eine wahre musterkarte fast sämtlicher formen der schulmäszigen rhetorischen argumentatio, wie wir sie aus Ciceros reden kennen — seine jugendbildung übte wohl hier, ihm selbst vielleicht unbewust, ihren mächtigen einflusz. wer hat es nicht oft mit behagen verfolgt, jenes rasche frage- und antwortspiel, das plötzliche hineinwerfen allgemeiner sätze in die debatte, den daran geknüpften bald schüchtern sich hervordrängenden

und dann immer breiter sich entfaltenden oder sogleich scharf sich ihnen entgegenstellenden zweifel, jenes lebendige sich selbst corrigieren (die zurücknahme, einschränkung, spaltung eines begriffes), wer wäre nicht gepackt durch die rhetorischen fragen, die ausrufe, die rhetorischen wiederholungen einzelner worte und wendungen, das spielende auffangen derselben usw., kurz jenes eigentümlich dialogische, oft fast dramatische verfahren, durch welches der leser unwillkürlich zum mitdenken genötigt wird. ja bis auf den gebrauch einzelner partikeln kann man den einflusz der lateinischen vorbilder nachweisen! — Man mag an dieser geist- und geschmackvollen verwendung der alten rhetorischen formen bei Lessing mit bewunderung erkennen, wie sie, die wir sonst nur in ihrer mechanischen und trivialen benutzung beim lateinischen aufsatz oder aus der lectüre von reden, die kein lebendiges interesse mehr für uns haben, gleichsam ausgebälgt kennen lernen, doch mit groszem geschick aus dem leben und für das leben gewonnen sind, man mag bewundern, welche lebenskraft ihnen noch heute innewohnt, wenn sie mit dem rechten inhalt erfüllt werden: trotzdem ist der wert einer solchen darstellung doch nur ein beschränkter. Lessing übertrug damit die formen der politischen (? gab es damals noch nicht, wenigstens in Deutschland) und gerichtlichen debatte auf die litterarische; jene rhetorischen mittel dienen ihrem wesen nach mehr dazu, zu überreden als zu überzeugen, mehr etwas wahrscheinlich zu machen als erkenntnisse zu vermitteln, sie machen die wissenschaftliche untersuchung zu dem plaidoyer eines anklägers oder verteidigers, wie denn auch Lessing kaum einen aufsatz geschrieben hat, in dem er nicht die eine oder die andere rolle spielte. welche er auch übernimmt, er spielt sie mit meisterschaft. läszt man sich aber von der äuszern form seiner abhandlungen nicht blenden, prüft man bedächtig jeden stein und jede fuge, so sieht man oft mit überraschung, wie flüchtig und aus wie leicht zerbröckelndem material doch an einzelnen stellen das gebäude aufgeführt ist, dessen risse und sprünge die glänzende façade deckte.'

Es ist ferner höchst bedenklich, besonders in unserer zeit, welche so hohen wert auf den stoff des lernens und wissens legt, im unterricht die formale seite über die reale zu setzen. wir haben in dieser beziehung schon einen schwergefährdeten, viel angegriffenen punkt, die lateinische prosalectüre, besonders des Cicero. schon zur verteidigung dieser müssen wir den immer heftiger andrängenden gegnern als ultima ratio stets den schild der 'formalen geistesbildung' entgegenhalten; denn hier ausschlieszlich auf den wert des inhalts die verteidigung zu bauen, wäre — wie leicht zu erkennen — ein fehler. sollen wir nun auch in unserer muttersprache um der geistbildenden form willen schriftwerke lesen, welche inhaltlich nicht mehr voll zu unsern anschauungen und unserm kunstverständnis stimmen? sollen wir an der classischen litteratur des vorigen jahrhunderts auch der prosaischen unbedingt und unter allen umständen festhalten und die uns inhaltlich nun einmal näher stehende moderne

darüber verabsäumen? sollen wir um der in wissenschaftliche untersuchungen hineingetragenen lediglich stilistischen rhetorik willen die wirkliche und echte beredsamkeit des gesprochenen wortes, wie sie unser jahrhundert auf allen gebieten des öffentlichen lebens in so reichem masze hervorgebracht hat, den zur wirksamkeit im öffentlichen leben berufenen jünglingen vorenthalten? würden wir nicht durch solches verfahren der entfremdung, welche zwischen der masse der gebildeten und den höheren schulen unleugbar schon entstanden ist, noch mehr vorschub leisten und die kluft zwischen dem lernstoff der schule und den anforderungen des lebens vergröszern?

Ich meine nicht, dasz Lessings prosaische schriften ganz aus der schule zu verbannen seien. dazu sind sie auch inhaltlich noch zu wertvoll, stehen auch den sonstigen studien unserer schüler zu nahe, aber das glaube ich, dasz eine erhebliche beschränkung der lectüre Lessings eintreten kann und eintreten musz, eine beschränkung auf diejenigen partien, welche auch inhaltlich ein bleibender besitz unserer jugend zu werden verdienen. der sonst richtige grundsatz, dasz in der schule wo möglich immer ein gröszeres ganze ganz zu lesen sei, musz sich hier eine ausnahme gefallen lassen. dasz statt dessen musterstücke deutscher beredsamkeit aus der neuesten zeit seit der mitte unseres jahrhunderts gelesen werden sollten, deutete ich soeben an und verweise in betreff dieses punktes auf die treffliche darlegung Schillers in der praktischen pädagogik s. 280.

Doch wir sind von dem vorliegenden programm abgekommen. zum schlusse noch eine bemerkung über dasselbe. es ist schade, dasz sich der verfasser durch eine gewisse breite des ausdrucks, durch excurse, z. b. über Winckelmanns beschreibung des Heraklestorso oder über den ausdruck der empfindung im deutschen volksepos, ferner durch erörterung der einzelheiten den raum so verengt hat, dasz er mit seinen gediegenen und wohldurchdachten auseinandersetzungen nicht weiter gekommen ist als bis abschnitt 5 des ersten kritischen wäldchens. doch läszt der zusatz I unter dem titel erhoffen, dasz er die arbeit fortsetzen wird, wozu wir ihn hiermit noch ausdrücklich aufgefordert haben möchten.

Eisenberg. F. Seiler.

68.

ERKLÄRUNG.

Hr. director Völcker hat in seinem aufsatze über 'die priorität des französischen' usw. (oben s. 571 anm.) in freundlicher weise auf meine stellung zu seiner frage bezug genommen. dabei ist ein kleines misverständnis untergelaufen, das ich nicht unberichtigt lassen möchte, da ich eben in der frage über die reihenfolge der fremdsprachen im

lehrplan der gymnasien von verschiedenen seiten in anspruch genommen werde.

Völcker und Lattmann haben sich das verdienst erworben zu zeigen, welch geringen pädagogischen wert der lateinunterricht mit neunjährigen knaben habe. ich würde es aber für noch unrichtiger halten, wenn nun das gymnasium an die stelle des latein das französische setzen wollte. was die gymnasiallehrpläne in und auszer Deutschland seit 1870 erfahren haben, halte ich für nutzloses flickwerk, welches die ganze und reine arbeit, die unter allen umständen jetzt in angriff genommen musz, nur erschwert. das gymnasium hat von je den zweck verfolgt, die in unserer heutigen cultur noch wirksamen elemente früherer bildungsstufen auf historischem wege seinen zöglingen anzueignen und dadurch sie zur eignen mitarbeit an der cultur der gegenwart zu befähigen. damit tritt der französische unterricht aus der reihe derjenigen fächer heraus, die blosz gewisser praktischer lebensforderungen wegen aufnahme in den lehrplan gefunden haben. daher ist mir der anfang des französischen selbst in quarta noch zu früh. wenn es nicht neben dem deutschen als vertreter und ausdruck moderner cultur in den oberen classen des gymnasiums sich eine diesem charakter entsprechende stellung verschaffen kann, so möge man es so stellen wie im österreichischen oder bayrischen gymnasium. diese ansicht habe ich schon vor dem ersten bekanntwerden der Ostendorfschen pläne ausgesprochen. in bin in derselben endgültig befestigt worden durch meine in den französischen gymnasien gemachten erfahrungen. ich stehe daher den Ostendorfschen plänen auch jetzt noch geradeso gegenüber wie vor fünfzehn jahren.

Karlsruhe. Sallwürk.

69.

RICHARD BALTZER.

Richard Baltzer wurde am 27 jan. 1818 zu Meiszen geboren, wo sein vater professor und religionslehrer an der fürstenschule war. seine kinderzeit, die er wegen schwerer erkrankung seines vaters zum groszen teil auszerhalb des elternhauses zubrachte, war eine trübe. auch als alumnus der fürstenschule fühlte er sich nicht glücklich; nur einer seiner lehrer, W. A. Becker, später professor in Leipzig, wuste ihn anzuziehen und zu fesseln. früh entwickelte sich bei seinem festen charakter der selbsttrieb zur arbeit, und früh schon gieng er seine eignen wege. griechisch und lateinisch waren gegenstand seines hauptinteresses und blieben es auch, als er im jahre 1836 mit ausgezeichnetem abgangszeugnis die universität Leipzig bezog. eine reihe kleinerer wissenschaftlicher arbeiten, wohl auf anregung G. Hermanns, dessen griechischer societät er angehörte, verfertigt, stammen aus jener ersten zeit. bei seiner beschäftigung mit der philosophie, in die er durch Hartenstein und Drobisch eingeführt wurde, kam er auch auf Herbart, und bei dessen studium vermiszte er zuerst eine gründliche vorbildung in der mathematik. die arbeit, diese sich anzueignen, wurde der wende-

punkt seiner wissenschaftlichen thätigkeit: er wurde ein schüler, warmer verehrer und später treuer freund des mathematicus und astronomen Moebius. abschied nahm er von der philosophie, über die er später nie ohne eine gewisse animosität sprach, durch lösung der preisaufgabe: 'mit welchen gründen und mit welchem recht bekämpft Aristoteles Platos ideenlehre?' bereits im jahre 1841 wurde er als 'philosophiae et matheseos cultor' auf grund einer dissertation de chordis lin. et superfic. zum doctor promoviert. dasselbe jahr sah ihn ein semester lang als lehrer an der gewerbeschule zu Chemnitz, ostern 1842 wurde er mathematicus an der schule zum heiligen kreuz in Dresden. hier entwickelte er, besonders seit 1849 Klee das rectorat übernommen, eine ebenso rege wie erfolgreiche thätigkeit. hr. dr. J. E. Böttcher in Leipzig schrieb darüber in freundlicher beantwortung einer anfrage des unterzeichneten: 'Richard Baltzer war so zu sagen erst der schöpfer des mathematischen unterrichts auf dem altehrwürdigen «gymnasium zum heiligen kreuz» in Dresden. was lange zeit kaum als möglich galt, dasz nemlich beim versetzen und bei der maturitätsprüfung auch die mathematik mitzureden habe, ward erst durch Baltzer zur vollen wirklichkeit; zugleich überwand er sieghaft die ausfluchtsredensart von der besondern begabung für mathematik.' 'als ich', fährt Böttcher fort, '1861 B.s schüler wurde, war es eine günstige zeit. denn jene eigentlichen kämpfe ums dasein waren ausgefochten, der mathematische besitzstand gesichert. auch seine umfassende arbeit im innern, die unermüdliche gründliche durchackerung des ganzen weiten feldes elementarer mathematik hatte er eben beendet. als reife frucht jahrelangen studiums erschienen gerade damals seine «elemente», in welchen er nicht einzelne geometrische sätze, sondern die fülle derselben nach dem gegenwärtigen stande der erkenntnis in einem zuge wirklich zu entfalten unternimmt. ich glaube nicht zu viel zu sagen, dasz für den lehrer an höherer schule bis auf den heutigen tag in allen den fällen, wo es auf wissenschaftliche fülle, auf klarheit und schärfe, auf genaue geschichtsnachweise zuerst ankommt, Baltzers elemente nicht ein lehrbuch unter andern, sondern das handbuch der schulmathematik darstellen.'

Im ganzen blieb sein lehrgang Euklidisch, seine beweisführung aber war analytisch und seine lehrmethode die heuristische. über die letztere erzählt Böttcher: 'im einzelnen nun, mochte vorliegen was wollte, war es jedesmal eine freude, wenn etwas neues kam, und das geschah fast jede stunde. B. warf uns eine frage hin — bisweilen verblüffend, meist ganz einfach klingend, niemals gelehrt, aber immer anregend. nun wurde gemeinsam herumgebohrt an der harten schale; und wenn dann die nusz geknackt, so ward auch nicht versäumt, das reinliche herausschälen gemeinsam zu besorgen — kurz, wenn wir fertig waren, schien es uns kaum möglich, die sache einfacher auszusprechen, als es im lehrbuch stand — denn jetzt erst wurde dieses aufgeschlagen. so gieng durch jede stunde ein frischer gesunder hauch — manchmal allerdings ein scharfer, denn er schenkte sich nichts und uns nichts.'

Auf Baltzers betrieb waren die der mathematik und physik bis dahin gewährten 2 stunden auf 6 erhöht worden. in der regel benutzte er wochenlang hinter einander 4—5 für ein fach: algebra, geometrie oder physik, die andern nebenbei repetierend. die von Karl Fr. Sachsse gut vorbereiteten schüler musten in einem jahr die planimetrie und allgemeine arithmetik bis zu den quadratwurzeln absolvieren. im folgenden jahre folgte stereometrie und algebra, im dritten trigonometrie, potenzen, logarithmen, im letzten analytische geometrie und combinatorik. die physik war nicht B.s liebhaberei, er betrieb die mathematischen teile gründlich, für experimente fehlten ihm meist die apparate.

Neben seiner thätigkeit an der schule entwickelte er aber einen mindestens gleich groszen eifer auf rein wissenschaftlichem gebiet. sieht man von einer gröszern reihe von aufsätzen ab, so ist das lehr-

buch der determinanten, das im jahre 1857 erschien und sechs auflagen erlebte, allein hinreichend, ihm einen dauernden platz in der reihe deutscher mathematiker zu sichern. zum mitglied der kgl. sächsischen gesellschaft der wissenschaften zu Leipzig und zum professor ernannt, erhielt er im jahre 1869 den ruf als ordinarius der mathematik an die universität Gieszen. hiermit war ihm ein langgehegter wunsch erfüllt; aber leicht wurde ihm der abschied von der stätte 27jährigen segensreichen wirkens nicht. unter dem aufrichtigen bedauern seiner collegen und schüler, das sich in den abschiedsreden und in einem wahrhaft ergreifenden artikel des Dresdener journals wiederspiegelt, schied er am 22 april 1867 und siedelte nach Gieszen über.

Auch als professor verleugnete er aber den alten schulmann nicht. von musterhafter klarheit und verständlichkeit im vortrag wuste er den gegenstand nicht nur fesselnd zu machen, sondern die selbstthätigkeit seiner zuhörer in einer weise anzuregen, dasz diese unwillkürlich oft dem verehrten meister ins wort fielen — und er hatte es gern. ganz im gegensatz zu seinen büchern, die nur das knappste masz von worten enthalten und deshalb an vielen stellen einen tüchtigen schwimmer verlangen, wuste er in seinen vorlesungen durch ein fast liebenswürdiges geplauder dem zuhörer die sache so vielseitig darzustellen, dasz sie sich nicht nur sofort dem verständnis, sondern dauernd dem gedächtnis einprägte. er las in jedem semester zwei vierstündige collegia, immer je ein elementares und ein höheres: I. 1) algebra und determinanten, 2) analytische geometrie der ebene, 3) differentialrechnung; II. 1) integralrechnung, 2) analytische geometrie des raumes, 3) differentialgeometrie, 4) analytische mechanik. in dem wöchentlich einmal dreistündig abgehaltenen seminar stellte er jedesmal eine reihe kleinerer aufgaben, erhielt die bearbeitung derselben meist von allen mitgliedern des seminars nach fünf tagen und gab sie sorgfältig corrigiert zurück, oft überraschend einfache und elegante lösungen mitteilend.

Als wissenschaftliche ausbeute dieser universitätslehrzeit erschien neben einer weitern reihe von aufsätzen im jahre 1881 die analytische geometrie der ebene und des raumes, ein buch, das auf wenig über 500 seiten eine geradezu staunenswerte menge von stoff und quellen bietet. es ist nicht so sehr ein elegantes system, das die lücken der kenntnisse und forschung auszufüllen sucht, als eine fundgrube für alle arbeiten aus der mehr algebraischen geometrie und die grundlage für weitere thätigkeit auf diesem gebiet. die biographien von Newton, Gauss und Möbius zeigen uns, wie Baltzer mathematiker ersten ranges auffaszte; wie er überhaupt für alles wahrhaft grosze einen offenen blick und ein warmes herz hatte: schon lange vor 1866 sah er, wie sein groszer schüler Treitschke, in Preuszen Deutschlands zukunft. die herausgabe von Möbius' werken und die beteiligung an der von Jakobis werken sei noch erwähnt neben den kleineren arbeiten, die hauptsächlich in Kroneckers journal und in den berichten der kgl. sächsischen gesellschaft der wissenschaften zu Leipzig erschienen.

Nachdem Baltzer noch im jahre 1885 das präsidium der mathematischen section der philologenversammlung geführt, zeigten sich deutliche spuren eines herzleidens, welches ihn im mai 1886 nach San Remo brachte. im sommer trat allmähliche besserung ein, so dasz er seine vorlesungen wieder aufnehmen konnte und ohne unterbrechung bis zum 7 november 1887, seinem todestage, hielt. zwei tage vorher hatte er noch die feder angesetzt zur veröffentlichung seiner differential- und integralrechnung, als ein sanfter tod ihn plötzlich, aber nicht unvorbereitet, ereilte.

Berlin. A. Thaer.

INHALTSVERZEICHNIS.

NAMENSVERZEICHNIS

DER AN DIESEM BANDE BETEILIGTEN MITARBEITER.

---

* * *





